CUADERNOS DE BATALLA 5



LA SUPER-EXPLOTACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Roberto González Villarreal
Lucía Rivera Ferreiro
Marcelino Guerra Mendoza
(Coordinadorxs)



editorial
Fray Bartolomé de Las Casas A.C.



LA SUPER-EXPLOTACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Roberto González Villarreal

Lucía Rivera Ferreiro

Marcelino Guerra Mendoza

(Coordinadorxs)



Editorial

Fray Bartolomé de Las Casas A.C.

Pedro Moreno 7
Barrio de Santa Lucía
C.P. 292950
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas

LA SUPER-EXPLOTACIÓN DOCENTE

Roberto González Villarreal
Lucía Rivera Ferreiro
Marcelino Guerra Mendoza
(Coordinadorxs)

ISBN: 978-607-8942-17-6

Impreso en México / Printed in Mexico

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Un calendario escolar interminable. Largas horas de preparación de clase. Actividades fuera del horario de trabajo. Reducción de los salarios reales. Revisión de exámenes. Planeación. Evidencias y más evidencias. Atención personalizada. Compra de materiales. A veces compra de comida para estudiantes. Talleres, reuniones y otra vez talleres. Sesiones con padres y madres de familia. Atención a los riesgos de violencia. Vigilancia y más vigilancia. Portafolios. Fiestas, despedidas y efemérides. Preparar decoraciones y festejos para la Navidad, día de la madre, día del estudiante, fiestas patrias, día de muertos, graduaciones. Calificar trabajos. Subir evidencias. Seguimiento de estudiantes. Periódicos murales. Reuniones. Programas analíticos. Proyectos de aula. Proyectos escolares. Proyectos comunitarios. Planeación didáctica. Desfiles. Consejos Técnicos. Convocatorias en sábados; más lo que se le vaya ocurriendo a la SEP en la semana, en el fin de semana o en vacaciones, que ya no son tales, sino recesos escolares.

Ese es el quehacer habitual de les, las y los maestros de educación básica en México. Es su pasmosa cotidianidad, conocida pero no reconocida, menos aún pagada. Al contrario, es muy frecuente que paguen de su bolsillo mejoras en la escuela, fiestas escolares, comida para sus estudiantes, entre tantas otras cosas.

Las maestras la tienen más difícil: dar de desayunar, preparar comida para la semana, realizar el trabajo doméstico, lavar ropa, atender hijos e hijas, cuidar el gasto familiar. Y además labores burocráticas, relaciones sindicales, atención a riesgos, gestiones, entre tantas cosas más.

El universo del trabajo docente es infinito. Nunca se acaba: empieza en la escuela, sigue en la casa, invade la familia, los recreos, los domingos y días festivos; es tan demandante que ya no se sabe -como dicen las maestras- dónde termina o cuándo acabará. Además, se ha normalizado tanto que no se cuestiona, si acaso solo una parte, como aumento de requerimientos administrativos al magisterio. Nada más. Es lo que se ve, lo que se siente, incluso lo que se dice y se demanda.

Se ha dicho tanto, de tantas formas y desde hace bastante tiempo que hasta secretarios de educación de gobiernos del PRI y la IV Transformación Nacional (IV T) han prometido, jurado y perjurado que disminuirían la sobrecarga administrativa. En el período de Aurelio Nuño al frente de la SEP, se aplicó una encuesta a más de cuarenta mil directores de educación básica y no se redujo nada; los resultados se utilizaron para justificar la incorporación de un subdirector de gestión en las escuelas.

Luego vino Esteban Moctezuma Barragán, primer Secretario de Educación Pública de la IV T, anteriormente conocido como ejecutivo de Fundación Azteca, y también se comprometió a reducir la sobrecarga administrativa. También hizo encuestas y videos, se mostró preocupado en los mensajes enviados a los docentes en los Consejos Técnicos Escolares, prometió y prometió… ¡y nada trascendente pasó! Lo único que hizo fue incluir en el calendario escolar un día de descarga administrativa para cargar calificaciones en la plataforma correspondiente. Como sea, el magisterio tuvo que seguir llenando formatos, subiendo evidencias, reportando y reportando papeles, quizá más que antes. Sobre todo en la pandemia y en el regreso a clases presenciales.

El malestar docente

Pues bien, ésta es solo una parte del problema. Una partecita de una cuestión más amplia. Se ha denominado malestar docente a la desazón y al estrés crónico causado por condiciones externas, como las ambientales, políticas, económicas y sociales; y por condiciones internas de la organización, las relaciones y los requerimientos escolares, que puedan afectar el desempeño y la tranquilidad emocional de la planta docente, así como enrarecer el clima escolar.[1]

---

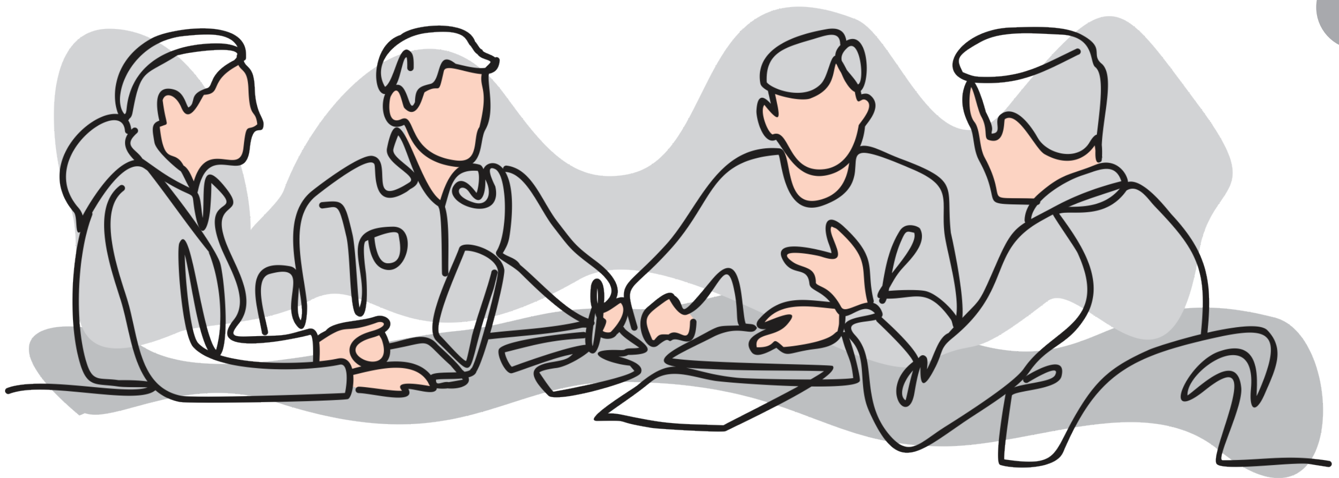
[1] La literatura sobre el tema se remonta a los años ochenta y noventa. En español, con los textos de Ada Abraham, *El enseñante es también una persona. Conflictos y tensiones en el trabajo docente* (Barcelona: Gedisa, 1986); y *El mundo interior de los enseñantes* (Barcelona: Gedisa, 1987); José Manuel Esteve, *El malestar docente* (Barcelona: Paidós, 1994). Para una revisión documental reciente, Carlos Alberto Abril-Martínez, "Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad", LogosCyT vol.12 no.1 Bogotá Jan./Apr. 2020, en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2422-42002020000100188

El concepto es difuso, se sabe y se siente a lo que se refiere, aunque sea difícil determinarlo concretamente. Es una sensación, una incomodidad acumulada, que se expresa de múltiples formas, que no se puede atribuir de manera determinista a un factor concreto, pero sus efectos y secuelas son palpables, tanto en los individuos como en los grupos, en las relaciones como en los ambientes, en el cuerpo, las mentes y los corazones. Es uno de esos conceptos a media distancia entre el referente y el significante: se sabe a lo que se refiere, aunque no se puedan establecer concretamente sus causas, sus fundamentos o sus repercusiones. Pero de que existe: ¡existe!

Otros descriptores como *burnout*, estrés laboral, clima escolar, *bossing*, *bullying* y acoso, pululan en la literatura y en las conversaciones docentes. Se pone atención a los síntomas de algo que está ahí, pero no se comprende. Aunque existan visos de una problemática compleja, multiforme y multi-referencial.

La sobrecarga administrativa es un exceso de responsabilidades y tareas que el magisterio desarrolla más allá de sus funciones en el aula, poniendo énfasis en el contenido burocrático de esa tarea: llenar formatos, armar expedientes, registrar, reportar; si se le compara con el trabajo didáctico, relacional y comportamental de los docentes, muy probablemente nos encontraremos con que dedican más tiempo a los trámites que a dar clases o a prepararlas.

El sistema educativo se toma muy en serio solamente los efectos o resultados de todo ese trabajo, *no el proceso mismo del trabajo docente y la relación que tiene con el salario y las condiciones laborales*. ¡Eso es lo que hay que atender!



No es sobrecarga, ¡es super-explotación!

La sobrecarga administrativa es un exceso, ciertamente, en relación con el trabajo pedagógico, pero sobre todo respecto al contenido de la jornada laboral y a su pago. En otras palabras, el exceso existe porque las responsabilidades docentes se han incrementado dentro y fuera de la jornada laboral, porque el tiempo dentro de la jornada se vuelve más demandante, más intenso; se ocupa tiempo libre dentro y fuera del lugar de trabajo. Es un tiempo de trabajo intensificado y extendido; realizado, pero no registrado, menos aún pagado. ¡Es otra jornada laboral que no se reconoce!

Y lo peor es que esta otra jornada es absolutamente fundamental para preparar clases, elaborar material didáctico, planear actividades, calificar, desarrollar proyectos, hacer seguimientos, etc. Es una jornada extra, indispensable para que la jornada formal y legal se lleve a cabo.

Además, ese tiempo de trabajo extraordinario invade el tiempo de ocio docente, el tiempo familiar, el tiempo de estudio, el tiempo para sí; el tiempo, y los espacios de les, los y las maestras que se ven colonizados por las demandas escolares siempre crecientes. Se percibe como **una subordinación total de la vida al trabajo escolar**.

La sobrecarga administrativa es solo la puntita de un *iceberg* de una problemática densa y compleja del trabajo de los, las y les docentes de educación básica. Diremos más: **la sobrecarga administrativa es una narrativa pseudo-crítica, producida para ocultar modalidades de dominación, sometimiento y expoliación**.

¡No se trata de sobrecarga administrativa, ni de malestar docente, esas son manifestaciones de una realidad que tiene nombre: super-explotación!

Esa es la tesis que deseamos desarrollar en este texto: el trabajo docente de los, las y les profesores de educación básica está super-explotado. Es necesario reconocerlo, mostrarlo, identificar sus manifestaciones, sus causas y sus efectos, para repensar la Nueva Escuela Mexicana (NEM), así como las demandas laborales y pedagógicas del magisterio nacional.

Breves referentes conceptuales

El prefijo "super" implica una condición acrecentada de las condiciones "normales" de explotación capitalista. Recordemos: en la teoría marxista clásica, la explotación de la fuerza de trabajo es una condición inherente a la relación del capital, y se expresa por la diferencia entre el tiempo de trabajo efectuado y el tiempo de trabajo necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo. Esa diferencia es lo que se denomina plusvalía, la esencia misma de la explotación capitalista.

Ahora bien, la super-explotación de la fuerza de trabajo es una categoría que se explica en circunstancias histórico-concretas. Es una de las aportaciones latinoamericanas más significativas al estudio de la dependencia o de la situación de los países periféricos en el capitalismo mundial. Su creador, Ruy Mario Marini, intelectual brasileño, la expuso en su libro más famoso, *Dialéctica de la dependencia*.

Para Marini, la super-explotación es el pago de la fuerza de trabajo por debajo de su valor; uno de los efectos del intercambio desigual en el comercio mundial. En las economías periféricas provoca una estrechez recurrente del mercado interno. Por eso es una condición inmanente a la dependencia y al bajo desarrollo de las fuerzas productivas en los países subdesarrollados.

En una de sus formulaciones más claras, Ruy Mauro afirma que

> "...-la intensificación del trabajo, la prolongación de la jornada de trabajo y la expropiación de parte del trabajo necesario para que el obrero reponga su fuerza de trabajo— configuran un modo de producción fundado exclusivamente en la mayor explotación del trabajador, y no en el desarrollo de su capacidad productiva. Esto es congruente con el bajo nivel de desarrollo de las fuerzas productivas en la economía latinoamericana, pero también con los tipos de actividades que allí se realizan. (...) En términos capitalistas, estos mecanismos (que además se pueden dar, y normalmente se dan, en forma combinada) significan que el trabajo se remunera por debajo de su valor, y corresponden, pues, a una super-explotación del trabajo".[2]

[2] Ruy Mauro Marini, Dialéctica de la dependencia (Era: México, 1973), pp. 40-41.

La super-explotación es un concepto que surge para explicar las condiciones estructurales de la dependencia. En la teorización de Ruy Mauro, se trata de la producción de mercancías en los sectores de bienes de consumo y de medios de producción. No trata los problemas de bienes intangibles y de servicios, menos aún de bienes públicos.

Sin embargo, la potencia descriptiva y analítica del concepto hace posible y necesario que se extienda a la producción inmaterial, a servicios que no producen directamente plusvalor, ni son de lucro, como la educación pública, pero que se engarzan en el ciclo completo de la rotación del capital y en la reproducción ampliada.

¿Muy técnico? Quizá suene así, pero la cuestión es sencilla: la educación pública no produce ganancias, no hay lucro en ella, a diferencia de la educación privada, en donde la relación salarial de los docentes produce directamente plusvalor, por tanto, las características de la explotación capitalista en este sector son claras. Sin embargo, en la educación pública no hay plusvalor, pues no es una mercancía, ¿quiere eso decir que no hay explotación?

No, de ninguna manera. Lo que sucede es que se olvida el ciclo de rotación del capital. Suponer que solo hay explotación en la empresa o en la fábrica, es olvidar que ese es solo el momento de la producción de mercancías, pero las mercancías tienen que distribuirse, tienen que circular y realizarse, tienen que reiniciar el proceso productivo garantizando la existencia de materias primas y de una fuerza de trabajo que empiece todo de nuevo.

Este es el momento de la educación en la reproducción ampliada del capital. Se requiere fuerza de trabajo en cantidad y calidad, esa la garantiza la escuela pública, al dejar que se eduque en los valores, las destrezas, las habilidades, las prácticas y la subjetividad del ciudadano obediente a las leyes y del trabajador útil y dócil en la relación capitalista.

¿Que no produce directamente ganancia? Cierto, pero garantiza la productividad general de la fuerza de trabajo y reduce los costos de entrenamiento y capacitación de la mano de obra, además de su regulación subjetiva, por tanto, se ensambla perfectamente con las necesidades de la acumulación de capital. Ése es el papel que cumple el Estado como proveedor de las condiciones materiales, cognitivas y subjetivas de la reproducción de la fuerza de trabajo.

El Sistema Educativo Nacional puede no producir mercancías tangibles, pero tanto sus relaciones de producción como sus efectos y sus objetivos, se adecuan a las necesidades de la reproducción ampliada del capital; incluso, al situar al magisterio como trabajadores estatales, la subordinación política y económica es más sencilla, pues sus reglamentos y regulaciones dependen directamente de las decisiones económicas macro, a partir de la política presupuestal, que es lo que hemos visto en México en los últimos 50 años, cuando los salarios magisteriales son variables administradas por el gobierno, variables indispensables para la regulación macroeconómica y la garantía del superávit primario de las finanzas públicas.[3]

Por estas razones, la utilización del concepto de super-explotación en el estudio del trabajo docente no solo es posible, sino necesaria y oportuna.[4] Sobre todo en los momentos de una presunta transformación nacional.

Composición

Procederemos por partes. En los capítulos 1 y 2 mostraremos cómo se super-explota la fuerza de trabajo docente en México para el caso de las escuelas primarias. En el 3, los ardides político-conceptuales que la enmascaran. En el 4, los efectos somáticos, psicológicos, relacionales y ambientales de ésta.

En las conclusiones afirmamos que su estudio y consideración son esenciales para nuevas posibilidades de reivindicación laboral y, sobre todo, para la insurrección pedagógica, tan necesaria en tiempos de la IV T -o del "obradorismo", fase *progre* del neoliberalismo-.

UPN-Ajusco, otoño de 2023.

---

[3] Superávit primario: es la diferencia entre los gastos corrientes del Estado y los ingresos recaudados. Un concepto indispensable para el financiamiento de la deuda pública.
[4] No ignoramos los problemas técnicos y teóricos que plantea la utilización de un concepto que inicia en los sectores de bienes-salario y medios de producción, y se extiende a lo que ahora denominamos producción inmaterial y de bienes públicos; pero las relaciones sociales de producción tienen el fundamento material, histórico e institucional capitalista, independientemente del sector productivo que sea.

¡Agotados, pero no vencidos! Intensificación y extensión de la jornada de trabajo docente

Marlene Escobar Hernández
Alma Jessica Arciniega Soto
Christian González Mejía

¡Estamos agotados! Una frase que aglutina y resume de manera contundente el sentir de la mayoría de los docentes de educación primaria en México. Una expresión que bien podría pensarse se trata de una exageración, pues hay quienes manifiestan que los docentes trabajan poco y gozan de muchos días de descanso, asueto y vacaciones. En el imaginario popular se sostiene que los docentes, además, tienen una jornada laboral corta y se cree que solo trabajan durante el tiempo que permanecen en la escuela y una vez fuera gozan de mucho tiempo libre. ¡Nada más alejado de la realidad!

"Hoy, cualquiera que tenga un título de licenciatura se puede presentar al examen para ser maestro, y si obtiene el puntaje adecuado, puede ser maestro", así lo expresó en el año 2016 el entonces secretario de educación Aurelio Nuño,[5] una consigna, a modo de condena, para quienes ya se encontraban dentro del sistema educativo y para quienes aspiraban y aún aspiran a convertirse en *maestros frente a grupo*. Cuando una autoridad con tal envestidura demerita el trabajo que realizan los docentes; sentencia: ¡son sustituibles!, ¡reemplazables!, ¡desechables!

La queja social respecto al desempeño de los docentes es continua, no solo las autoridades educativas se quejan, también los padres de familia y los estudiantes:

[5] Leticia Robles, "Cualquiera podrá dar clases: SEP; abre concurso a universitarios". *Excelsior*, 22 de marzo de 2016, en:
https://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/03/22/1082282

¡Maestro regresa a la escuela, yo quiero aprender! ¡Maestros no sean flojos! ¡Maestros no cierren calles! ¡No bloqueen carreteras!,[6] son expresiones de padres e hijos oaxaqueños que hicieron eco en el año 2016 a raíz de las protestas magisteriales por mejores condiciones salariales. Años atrás, durante 2008, el empresario Carlos Alazraki acusaba así a los docentes de ser los culpables de la mala calidad de la educación en México: ¡son unos desvergonzados… nuestros niños no están preparados gracias a ustedes![7]

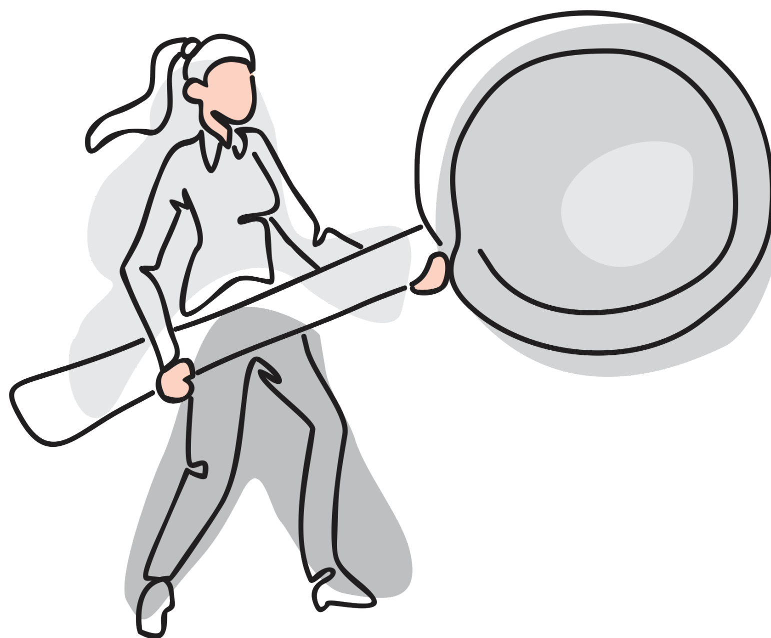
La otra cara de la moneda es la de los, las y les docentes, quienes manifiestan agotamiento, descontento, frustración y se quejan por sus condiciones laborales, por no ser escuchados ni tomados en cuenta para la toma de decisiones respecto a los asuntos escolares, ¡más! y ¡más trabajo!, que no necesariamente se encuentra vinculado con el acto de enseñar, sobrecarga administrativa, infraestructura deficiente, estudiantes a quienes no les interesa aprender, padres y madres de familia que exigen pero no se involucran en la educación de sus hijos… y una enorme lista, que de enunciarla, resultaría interminable.

Ante la afirmación: "¡los docentes trabajan poco!" podemos preguntarnos: ¿se trata de tiempo contratado? o ¿del número de tareas y actividades a realizar? o ¿es una cuestión de organización de horarios? Estas preguntas nos ayudarán a comprender el mosaico de actividades que engloba la docencia, así como todo lo que hacen los docentes en aras de cumplir las demandas-exigencias del puesto dentro, pero también fuera de la escuela.

¿Acaso los, las y les docentes no tienen derecho a vacaciones?, a desconectarse del trabajo, disfrutar momentos de ocio, recreo y diversión ¿Realmente cualquier licenciado o licenciada puede ser docente?, planear una clase, atender de 25 a 40 estudiantes, responder correos electrónicos, enviar información, realizar cuestionarios, diseñar materiales, evaluar, hacer diagnósticos de necesidades, enviar evidencias, cumplir con las capacitaciones y otras formas de desarrollo

---

[6] "¡Maestros queremos clase, no sean flojos!: niños", *Debate Digital*, 23 de agosto de 2016, en:
https://www.debate.com.mx/mexico/Maestros-queremos-clases-no-sean-flojos-ninos-20160823-0108.html
[7] Carlos Alazraki, "Carta de Carlos Alazraki a los maestros", *ESANS. Blog de la comunidad de la Secundaria Anexa a la Normal Superior*, 29 de octubre de 2008, en:
https://esans.blogspot.com/2008/10/carta-de-carlos-alazraki-los-maestros.html



profesional, todo casi de manera simultánea, o con intervalos de tiempo reducidos, porque hoy en día son todas esas tareas las que engloba la docencia.

Estas interrogantes sirven como detonantes para escribir este documento. Se trata de indagar en las actividades y responsabilidades que tiene la docencia, sus condiciones y posibilidades de acción, así como reconocer la importancia y papel del magisterio mexicano.

Como se menciona en la introducción del libro, la superexplotación del trabajo docente consta de tres elementos: la intensificación, la extensión como ampliación de la jornada laboral y el pago por debajo del valor de la fuerza de trabajo. En este capítulo recuperamos los dos primeros para comprender la multiplicidad de exigencias, demandas, acciones, obligaciones y tareas que realizan a diario los, las y les maestros de México.

Intensificación del trabajo docente

Entendemos por intensificación las capacidades desplegadas por los docentes para hacer más actividades o tareas en periodos de tiempo iguales o hasta más breves durante un día de trabajo escolar. Se trata de la reducción de tiempos muertos, ser productivo, limitar a su mínima los momentos de descanso porque es necesario realizar más diligencias laborales. Los tiempos muertos son

aquellos en los que supuestamente los docentes no tienen alguna actividad que llevar a cabo o algún producto que entregar.

Este concepto muchas veces está ligado a la "dedicación", es decir, el nivel o grado de especificidad y puntualidad requerido para cumplir con las obligaciones del puesto de trabajo, el cual demanda esfuerzo y energía para lograr los objetivos.[8] Las exigencias laborales demandan mayor despliegue de múltiples estrategias y acciones, conllevan también la realización de tareas y actividades simultáneamente.

Además, las actividades se realizan a un ritmo acelerado y sostenido; se trata de ir a mayor velocidad, no perder el tiempo, hacerlo implica desperdicio y, por ende, no ser productivos. La intensificación se explica entonces en función del despliegue de estrategias y acciones necesarias que realizan los, las y les docentes para cumplir con el trabajo.

Como se describió en líneas anteriores, cada reforma educativa se ha caracterizado por crecer la demanda de nuevas tareas, aumentar las exigencias, tener mayores expectativas, solicitar constantemente la rendición de cuentas, sumar más responsabilidades, pedir múltiples innovaciones e incrementar sostenidamente las actividades administrativas, lo anterior da cuenta de la intensidad que experimentan los docentes en el desarrollo de su labor debido a la sobrecarga de trabajo que se ha vuelto crónica.

Constantemente realizan de manera simultánea o paralela varias actividades. Por ejemplo, el pase de lista, la organización de los espacios, mantener el orden en el aula, elaborar bitácoras de seguimiento, registrar incidencias, dejar actividades al grupo, supervisarlo, organizar salidas al sanitario, implementar estrategias de atención diferenciada a alumnos con barreras para el aprendizaje ya sea por rezago escolar o discapacidad, planear participaciones en eventos, hacer ensayos para actividades como festivales, revisar tareas y ejercicios, explicar las veces que sea necesario los temas, supervisar a los estudiantes a la hora del recreo atendiendo a las normas o protocolos para ello, atender a padres y madres de familia y las demandas oficiales de información... entre

---

[8] Óscar Pérez Zapata (2019). *Trabajo sin límites, salud insostenible: la intensificación del trabajo del conocimiento*. Marcial Pons: España.

muchas más, lo que muestra no solo la complejidad de la docencia, sino también es la descripción gráfica de lo que llamamos intensificación.

Esta acumulación de actividades no deja espacio dentro de la jornada laboral ni siquiera para atender necesidades básicas como alimentarse, tomar algunos minutos de descanso o ir al sanitario, lo que deriva, como se verá más adelante, en cansancio crónico, hartazgo, desencanto y afecciones a nivel físico, psicológico y emocional.

Consideramos que éste es un punto sensible al que hay que prestar atención. El trabajo docente no debe ni puede reducirse a una concepción como la que proponen las teorías tradicionales sobre el trabajo industrial, va más allá de lo que hace un obrero en una fábrica. Los, las y les docentes son seres humanos, personas que trabajan con otros seres humanos que tienen sentimientos y necesidades. Su fuerza de trabajo involucra cuerpo, mente, afectos y cognición.

Extensión de la jornada laboral

La extensión se asocia con el alargamiento de la jornada más allá del horario de trabajo. El trabajo de los docentes queda subsumido a los requerimientos y lógicas del sistema educativo también fuera de la escuela, el trabajo también se realiza en otros espacios. Es ahí donde cobra sentido la estrategia de las autoridades educativas de apelar a la "vocación" la cual demanda sacrificio, resignación y obediencia.

En este sentido, la jornada de trabajo se extiende, sobrepasa los límites dictados en la normatividad que especifica que la jornada de trabajo por la que está contratado un docente de educación primaria es de cinco horas diarias de lunes a viernes; ése es el tiempo que se les paga, no más, de ahí la súper-explotación. Todo ese tiempo que los, las y les docentes destinan fuera de la escuela para realizar su trabajo, no es reconocido, mucho menos remunerado. ¿Están obligados a hacerlo por vocación, como un sacrificio inevitable?

Cabe destacar que la intensificación y la extensión confluyen y se ensamblan. Las condiciones de las jornadas laborales exigen a los docentes hacer más en el mismo o menor tiempo posible, además eso que hacen debe realizarse simultáneamente y con mayores niveles de especificidad, así, la eliminación de los tiempos muertos condena a los docentes a la multifuncionalidad como

respuesta a las cada vez más y mayores exigencias. Cuando el tiempo laboral remunerado y reconocido no es suficiente para llevar a cabo las actividades y tareas solicitadas, la jornada se extiende hacia un espacio personal y consume tiempo no laboral, por tanto, no remunerado.

Hacer un recuento de las responsabilidades, tareas y actividades acumuladas, las cuales se han convertido en parte de su trabajo, se vuelve indispensable no solo para reflexionar en el número de horas que cubren realmente, sino también para reconocer la simultaneidad y especificidad con que se les exige realizarlas. En este sentido, lo que se aborda aquí, constituye un botón de muestra respecto a que el trabajo de los docentes ya no se circunscribe únicamente al aula y el acto de enseñar a sus estudiantes, va mucho más allá. Todo por el mismo salario y las mismas o quizá peores condiciones laborales que hace varias décadas.

Difuminación de figuras, redefinición de funciones

Corría el año 2013 cuando se crea una de tantas estrategias derivadas de la reforma educativa llamada Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE).[9] Oficialmente se reconoció la figura del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) y se establecieron lineamientos para caracterizar sus responsabilidades en tres ámbitos: práctica docente, funcionamiento y organización escolar y evaluación interna y externa.[10]

Se suponía que los ATP realizarían las siguientes actividades: asesoría, seguimiento y control de las estrategias de alfabetización inicial, organización de las bibliotecas escolares, seguimiento al Modelo de Aprendizaje Colaborativo, elaboración del plan de intervención de la supervisión, acompañar en los

---

[9] Conjunto de apoyos, asesoría y acompañamiento especializados al personal docente y personal con funciones de dirección para mejorar la práctica profesional docente y el funcionamiento de la escuela. *Ley General del Servicio Profesional Docente*, artículo 4, en DOF, 2013, en:
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

[10] Secretaría de Educación Pública, *Lineamientos Generales para la Prestación del servicio de asistencia técnica a la escuela en la educación básica*. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. 2017b, en:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/225920/LINEAMIENTOS_SAT_may25_2017.pdf

aspectos de enseñanza, dar talleres y cursos en temas prioritarios, colaborar o responsabilizarse de las actividades de los diferentes programas que operan en las escuelas, dar clases muestra a los docentes noveles, brindar sugerencias sobre estrategias, herramientas, referencias bibliográficas o técnicas para facilitar la práctica de los docentes y auxiliar en los asuntos de control escolar.[11]

Actualmente, las funciones descritas dejaron de ser una labor exclusiva de los ATP, ahora recaen directamente en los docentes frente a grupo, como si ellos no tuviesen suficiente trabajo. La organización de las bibliotecas, el diseño y puesta en marcha de los programas de política educativa que operan en las escuelas, así como asuntos de control escolar relacionados con las evaluaciones, han quedado en manos de los docentes frente a grupo, en tanto se han redefinido para los ATP nuevas funciones.

En el marco del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE),[12] en sustitución del SATE, se mencionan las actividades a cargo de los asesores, las cuales tienen que ver con la creación de un plan de asesoramiento y acompañamiento para el fortalecimiento del trabajo pedagógico, la observación sobre qué y cómo lo desarrollan en su práctica docente, el desarrollo de estrategias de apoyo para el fortalecimiento del currículo y la orientación a los docentes para el establecimiento de vínculos con los padres de familia. Pareciera que se posicionan como *expertises* y sus tareas se limitan a vigilar y "enseñar" a los docentes a mejorar su práctica.

---

[11] Egure Tovalín Oralia, Reyes Blanca Emilia, Solís Campos Alicia (2022). "El ATP en escuelas de educación básica. Un estudio de caso". En *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. Vol. 13, en
https://rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/1582/1693

12 Según la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros de la SEP, el SAAE "es el conjunto de mecanismos debidamente articulados, cuyas actividades están orientadas a apoyar la mejora de las prácticas educativas de maestras, maestros, técnicos docentes y directivos, así como a fortalecer la capacidad de gestión de las escuelas de educación básica, con la intención de impulsar el logro de los fines educativos." Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de Educación Básica (2021-2022) en:
https://cespdedomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/FDocenteDoc/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf

Para abonar a lo anterior y dejar en claro que todo el cúmulo de actividades que se endilga al docente no es de la injerencia de los ATP ni tienen por qué "ayudarlos", el artículo decimonoveno de los Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de Educación Básica (2021-2022) enfatiza que: "…la autoridad educativa de la entidad federativa será responsable de que el personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica, en ningún caso desempeñe funciones administrativas ajenas a su cargo y responsabilidades".[13]

Ahora valdría la pena preguntarnos: ¿por qué las autoridades redujeron las responsabilidades de los ATP y se las reasignaron a los docentes?, ¿por qué el trabajo de los ATP sí se acota, se legitima y se especifica? Y ¿dentro de las escuelas unos docentes valen más que otros?

Los docentes asumen ahora las que antes eran funciones de otras figuras según la estructura de la SEP, el caso de los ATP no es el único. Con el cierre paulatino de las escuelas de educación especial en el marco del proyecto *"De la educación especial a la educación inclusiva"*[14] los alumnos con discapacidad comenzaron a incorporarse a las escuelas de educación regular sin que las, los y les maestros contaran con la formación adecuada para atender las discapacidades, tampoco se pensó en las deficiencias de infraestructura que acompañan a las escuelas y la dificultad que eso traería para la movilidad de estudiantes con discapacidades motoras, por mencionar alguna. Esta iniciativa gubernamental obligó a los, las y les docentes a capacitarse de manera emergente, destinar sus propios recursos para hacerlo, en el mejor de los casos en horarios extralaborales, habría docentes quienes se encontrarían aprendiendo al compás de la incorporación de estudiantes con alguna discapacidad.

La incorporación de estos estudiantes conlleva el incremento de actividades, por ejemplo, generar ejercicios diferenciados así como realizar adecuaciones curriculares, integrar en la medida de las posibilidades al estudiante con el resto del grupo, evaluar con otro tipo de instrumentos, aplicar estrategias que favorezcan la no discriminación y la igualdad. La incorporación de los estudiantes al modelo de educación regular debe estar garantizada.

---

[13] *Ídem*. P. 23.
[14] SEP (2017). "De la educación especial a la educación inclusiva", en:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/326982/Estrategia_y_piloto_para_la_transicio_n_a_la_educacio_n_inclusiva.pdf

Esta nueva disposición llegó para quedarse, se prevé que el cierre total de las escuelas de educación especial se concluya entre 2025 y 2030.

El trabajo docente en tiempos de pandemia

La educación durante el confinamiento por la pandemia tuvo una influencia decisiva en el magisterio. Por un lado, mostró la complejidad de la labor docente y por el otro, la explotación que sufre este sector. No hay que perder de vista que, con la implementación de las clases de manera remota, fueron los docentes quienes soportaron todo el peso de la continuidad educativa; para ello emprendieron múltiples iniciativas, su capacidad de reinvención fue vital. ¿Cómo lo hicieron?, creando estrategias, elaborando materiales, preparándose por cuenta propia para incursionar en la educación a distancia con la intención de que sus estudiantes continuaran en las clases y no desertaran.

Las condiciones de aislamiento requirieron tejer puentes -con las tecnologías como mediación- entre ellos y el alumnado. Comprometieron sus recursos, suprimieron su privacidad, borraron la tenue línea entre la jornada laboral y la vida personal, demostraron que la escuela es mucho más que el edificio escolar.

Probablemente, la pandemia de COVID-19 es uno de los ejemplos más claros de todo lo que hacen los docentes para cumplir con su trabajo. Jornadas extenuantes, demandantes, con un punto de inicio, pero un final difuminado que parecía no existir. Cantidades de trabajo exorbitantes que sobrepasaron los límites de su responsabilidad en un escenario inédito marcado por la incertidumbre, la complejidad y la sorpresa, con relación a la respuesta de los gobiernos para mitigar, controlar y combatir el virus mortal. Aunado a ello una fuerte invasión a su privacidad, a su tiempo, a sus hogares, a su espacio familiar y sus recursos… ¡hasta eso tuvieron que hacer las, los y les profes!

El sector educativo y sus docentes se mantuvieron presentes en los hogares de millones de estudiantes, la Secretaría de Educación Pública (SEP)[15] así lo

[15] Secretaría de Educación Pública (2020). Se sustenta el programa Aprende en Casa en los libros de texto gratuitos: SEP. Boletín 98, en: https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-98-se-sustenta-el-programa-aprende-en-casa-en-los-libros-de-texto-gratuitos-sep?state=published

exigió para *garantizar el acceso a la educación; la solución: enseñanza remota de emergencia*.[16] Maestros, maestras y maestres invirtieron su tiempo y recursos, incluso, en aprender sobre tecnologías, para contribuir a sobrellevar la emergencia y realizar su trabajo.

El cierre de las escuelas en México y la incorporación de la enseñanza remota de manera emergente, constituye otro hilo de análisis para mostrar las desigualdades evidenciadas por la pandemia:

- Ausencia de protocolos de emergencia sanitaria y de enseñanza a distancia para la educación básica.
- Desigualdad en el acceso a internet y a los recursos virtuales.
- Escasos recursos didáctico-pedagógicos para la enseñanza básica vía remota.
- Limitada o nula formación docente para enseñanza no presencial (distancia, abierta o hibrida).
- Diferencia en el acceso a la infraestructura: en las zonas urbanas amplia, pero escasa en zonas rurales.
- Dispositivos móviles y digitales insuficientes para todos los integrantes de una familia.
- Poca o nula formación del estudiantado para usar las TIC (plataformas, aulas virtuales, Moodle, entre otros).
- Pago por los servicios de internet, compra de computadora, *tablet* o celular para realizar su trabajo.[17]

Frente a las desigualdades estructurales, se impuso la urgencia de las autoridades educativas para dar continuidad al proceso educativo incorporando la estrategia *Aprende en Casa*, cuyos programas televisivos y radiofónicos fueron el eje de dicha *continuidad*, al menos hasta concluir el ciclo escolar 2019-2020.

---

[16] Caracterizada por el tránsito de la presencialidad a la virtualidad, tomando en consideración la dificultad o imposibilidad de continuar las clases de forma presencial en los espacios, tiempos y formas habituales.

[17] Nora Beatriz Gluz, Luisa Vecino y Valeria Martínez del Sel (2020). "Trabajo docente en tiempos de pandemia: agudización de las desigualdades e intensificación de la tarea en la provincia de Buenos Aires". En *CONOS Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 74. no. XXVI. Buenos Aires. Tercer cuatrimestre, pp. 73-94, en:
https://biblat.unam.mx/hevila/IconosRevistadecienciassociales/2022/no74/5.pdf

Debido a las demandas de los padres de familia y las mismas autoridades educativas, esta opción pronto resultó insuficiente, entre otras cosas porque se empalmaban los horarios de transmisión de los programas debido a que muchas familias tienen más de un hijo o hija además de que en algunas localidades la señal no llegaba. Por otro lado, se trataban de retransmisiones de programas elaborados en y para otros países cuyos contextos eran distintos al mexicano.

Las deficiencias de Aprende en Casa no serían pretexto para que los docentes solicitaran evidencias a sus alumnos y, a su vez, los docentes las enviaran como evidencias del trabajo realizado; así fue que emprendieron una serie de acciones donde el recurso mayormente utilizado fue WhatsApp. El trabajo en línea pronto ocuparía el primer lugar en orden de importancia para la "continuidad", desplazando la inicial estrategia de la televisión y radio como medios educativos. Cabe recordar que el cierre de las escuelas se extendió durante los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022.

El emprendimiento de los docentes pronto sacudió su labor. Las jornadas de trabajo se prolongaron todos los días de la semana, prácticamente las 24 horas del día. Aun sin estar presentes en la escuela, la SEP[18] les demandó crear ambientes de aprendizaje que motivaran a seguir estudiando, apoyarse en los contenidos de Aprende en Casa y mantener comunicación con los padres de familia, a quienes debían explicar de forma clara, asertiva y oportuna los contenidos y actividades para que sus hijos las realizaran y enviaran las evidencias. O sea, ¡tenían que educar también a los padres!

Algunos docentes fueron más lejos arriesgando su salud y su vida. En los casos en que la comunicación vía remota no podía darse por falta de recursos, asistieron a las casas de sus estudiantes para llevarles las actividades, aclarar dudas, recoger evidencias y mantener el vínculo con ellos.

Entre tanto, cada día había más y más tareas que atender: recibir, revisar y sistematizar evidencias, planear de manera individualizada las tareas que cada estudiante debía realizar y reportar, asistir a las sesiones virtuales de Consejo

---

[18] SEP (2020). Orientaciones para apoyar el estudio en casa de niñas, niños y adolescentes. Educación preescolar, primaria y secundaria. Anexo 1, en:
https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202008/202008-RSC-qoRTiFRo5V-Anexo1_OrientacionesparaapoyarestudioenCasa.pdf

Técnico, resolver cuestionarios, enviar información, visitar a los estudiantes, elaborar materiales y entregar cuadernillos de actividades, realizar videos y aulas virtuales, más contenidos. Involucrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza, asesorar y resolver dudas a cualquier hora, ya no solo de los estudiantes, sino también de los padres, sin olvidar las capacitaciones de emergencia precisamente en asuntos ligados con el uso y manejo de herramientas tecnológicas educativas y las plataformas digitales. ¡Vaya tarea titánica en la que se vio envuelto el magisterio nacional!

Ahora, detengámonos un momento e imaginemos todo el trabajo citado en el párrafo anterior pero multiplicado por el número de estudiantes que cada docente tenía en su grupo. Resultó agobiante, interminable, podrían considerarse acciones extremas que llevarían al agotamiento y desgaste emocional de los profes. Aunado a lo anterior, la pandemia terminó por "diluir las fronteras" entre la vida laboral y la vida personal, nos atrevemos a decirlo porque las clases remotas eran dadas y recibidas desde los hogares de los docentes y los estudiantes. Por otro lado, la jornada de trabajo en tanto comunicación de las familias con los docentes sería en todo momento prioridad, aun si eso significaba responder de madrugada, fines de semana, días festivos o receso escolar (vacaciones).

El trabajo realizado por los docentes durante el confinamiento por pandemia fue extenuante, agotador, puesto a prueba de manera permanente y no solo eso, cuestionado, denostado, minimizado por algunos padres de familia a quienes se escuchaba decir: "me deberían de pagar por hacer el trabajo del profesor", "es injusto que les sigan pagando sin trabajar", "deberían recortarles o suspenderles el salario". Estas y otras tantas críticas no pasaron desapercibidas para los, las y les maestros.

En realidad, continuar las clases sin estar en la escuela se tradujo en mayores retos laborales, si desde antes los docentes debían demostrar que cumplían con su trabajo, la pandemia los obligó a hacerlo permanentemente, con la angustia y el miedo a perder su salud, algún ser querido o la vida. Se le sumaba el terror de quedarse sin empleo o que hubiera recortes salariales. ¿Cómo respondieron? Asumiendo una mayor carga laboral, en un principio de forma autoimpuesta, posteriormente exigida por diversas autoridades.

Regreso a la presencialidad: lo que la pandemia heredó

La pandemia por COVID-19 fue un parteaguas en la super-explotación docente. Este acontecimiento inédito puso al descubierto aún más las carencias del sistema educativo, pero también dejó en claro la capacidad de respuesta y compromiso del magisterio mexicano para realizar el trabajo sin importar las difíciles condiciones.

Los, las y les docentes emprendieron diversas iniciativas, las cuales contribuyeron a mantener el vínculo con los estudiantes y sus familias, dar cierto grado de continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje, sin dejar de lado la preocupación por la forma en que se vivía la pandemia en los hogares. Muchas de las acciones emergentes emprendidas por los ellos llegaron para quedarse, ahora son exigencias por parte de las autoridades educativas y padres de familia. Hacemos un breve listado:

- Grupos activos de WhatsApp con comunicación permanente (24/7) entre docentes y padres de familia, y docentes y autoridades escolares.
- Capacitaciones vía remota a contra-turno.
- Entrega de constancias al personal directivo de cursos relacionados con el uso de las TIC.
- Talleres autogestivos habilitados las 24 horas para garantizar el acceso.



- Captura y envío de calificaciones por medios digitales.
- En caso de faltas constantes por parte de los alumnos, deserción o abandono escolar, los docentes son los responsables de buscar a los alumnos y a los padres de familia por todos los medios posibles para persuadirlos de retomar sus estudios.
- Portafolios de evidencias por alumno con las actividades realizadas en clase.
- Reuniones virtuales con los padres de familia que por alguna situación no puedan asistir a reuniones presenciales.

En el siguiente apartado veremos cómo estas nuevas tareas se ensamblan con lo que ya formaba parte del trabajo docente, abonando a la intensificación y extensión de las jornadas laborales.

Conociendo el trabajo docente en educación primaria

Durante mucho tiempo las funciones de los docentes se cimentaron en dos aspectos fundamentales: enseñar y disciplinar. Para valorar la enseñanza bastaba que los alumnos aprendieran a leer, escribir y realizar operaciones aritméticas como suma, resta, división y multiplicación. Además de ocuparse de estos aprendizajes, los, las y les maestros se ocupaban de mantener la disciplina haciendo valer su autoridad ante cualquier intento de los estudiantes por desobedecer, retar o cuestionarlos; lo hacían a veces con golpes, otras con gritos o usando palabras altisonantes, éstas eran medidas correctivas comunes aplicadas a quienes alteraban la dinámica escolar.

Pero como es sabido, todo cambia, el trabajo docente no es la excepción. Las transformaciones sociopolíticas y económicas de las últimas décadas demandan otras dinámicas para responder a las necesidades de modernización. La educación ha adquirido mayor relevancia para formar cierto tipo de sujetos y ciudadanos, de acuerdo con el momento histórico y las exigencias, principalmente económicas.

Ahora se espera que sean capaces de responder, fomentar y participar en la vida económica para impulsar la competitividad y productividad de sus respectivos países; esto es lo que se ha pretendido lograr mediante reformas y políticas educativas, cambios a los planes y programas de estudio, aprobación de nuevas leyes y otros mecanismos normativo-jurídico-regulativos. Es así como sucesivos

gobiernos y autoridades educativas han determinado -no necesariamente legitimado y mucho menos consensado- los "qué, cómo, cuándo, por qué y para qué" de la educación.

Como trabajadores al servicio de la educación pública, los docentes han visto pasar y pasar infinidad de propuestas, han implementado estrategias, modificado formas de aprender y de enseñar siguiendo los planes y programas de estudio del sexenio. Si bien hay focos de inconformidad, ésta no ha logrado consolidarse como un movimiento para transformar la manera en que se gestiona y administra lo concerniente al sector educativo, el cual está inmerso en una dinámica neoliberal que marca el ritmo, formas, objetivos y medios de la educación.

En este vaivén de regulaciones, la docencia ha sido objeto de una multiplicidad de intervenciones político-pedagógicas -algunas de baja y otras de alta intensidad-. Se han realizado, incluso, mayores a las aplicadas en otros sectores. Desde las autoridades educativas, pasando por diversos sectores sociales y empresariales, los docentes han sido cuestionados y responsabilizados de todos los males de la educación, deslindando la crítica sobre las malas condiciones en que se ofrece el servicio educativo. Todos apelan a la "vocación" como romantización del gusto por realizar una labor que se debe a los otros, y por lo mismo, demanda resignación, sacrificio y aceptación de las condiciones precarias en que se realiza. Quienes se atreven a cuestionar abiertamente, se les acusa de estar en contra de una educación de calidad o como ahora le llaman, de excelencia.

Un día común en escuelas primarias de la Ciudad de México

Entonces, ¿trabajan o no los docentes? Si la respuesta a esta pregunta, ya esbozada en los apartados anteriores, no ha quedado suficientemente clara, veamos con detenimiento lo que sucede durante la jornada formal, es decir, un día de trabajo en la escuela, equivalente a cinco horas diarias; quizá para algunos son pocas, pero para quienes las padecen, probablemente son demasiadas, considerando la duración del calendario escolar.

La entrada

Aproximadamente a las 7:50 am comienza la jornada laboral. Los docentes deben firmar la lista de asistencia, ya sea en la carpeta, el checador o algún otro dispositivo electrónico. El o los responsables de la guardia supervisan el ingreso

de los estudiantes, para lo cual deben llegar a la escuela 15 minutos antes de que inicie el trabajo del día: abrir la puerta, supervisar el ingreso de los estudiantes de manera ordenada, verificar que cumplan con el uniforme completo, de lo contrario hacer algún llamamiento pero no se les puede negar el acceso a la escuela. También se encargan de evitar que sucedan incidentes y mantener la disciplina mientras se incorporan a sus respectivos grupos el resto de maestros. A las 8:00 am se cierran las puertas.

La jornada laboral se conforma por 25 horas divididas de lunes a viernes. Si se trata del día lunes, hay que estar presentes en la ceremonia cívica la cual antes se extendía a más de una hora, hoy no pasa los 30 minutos, esto no significa que se hagan menos actividades o preparativos, sí, son más breves o acotadas pero el trabajo previo no disminuyó, puede que hasta se intensificara para conseguir reducir el tiempo del homenaje.

Al docente responsable de coordinar y dirigir la ceremonia le corresponde preparar con antelación el programa con las efemérides de la semana. Asigna algunos estudiantes de su grupo para que se encarguen de memorizarlas y recitarlas al resto de la escuela. Prepara el equipo de audio para la entonación del himno nacional y honores a la bandera, da indicaciones y algunos avisos. Algunas escuelas tienen una bitácora donde el responsable transcribe el acto cívico y detalla lo ocurrido durante el evento (cómo si no fueran similares las ceremonias y se debieran exponer sus diferencias y minucias).

El resto, frente a su grupo, deben supervisar que mantengan el orden, entonen el himno nacional, hagan honores a la bandera y escuchen atentamente. Una vez concluido el acto cívico se procede a entrar a los salones respectivos.

Primer momento en el salón de clase

Una vez en el salón, los docentes realizan el pase de lista y reportan a las autoridades correspondientes las asistencias e inasistencias de su grupo.

Escriben la fecha, sacan los materiales necesarios para dictar la clase: planeación, bitácoras, plumones o gises, borrador, libros, plumas, entre otros. Las primeras indicaciones son para que los estudiantes tomen asiento y saquen sus cuadernos y libros de la asignatura marcada en el horario, lápices y plumas. Si el grupo cuenta con kit de limpieza, es decir, papel sanitario, alcohol en gel o toallas desinfectantes, también se colocan en el lugar asignado, asimismo la bitácora para organizar las salidas al sanitario.

Una vez instalado el grupo, las actividades de enseñanza comienzan con la lectura de un cuento breve y enseguida se realiza un dictado de palabras tomadas de la lectura. Esta actividad es calificada por los docentes.

A continuación, se procede a la exposición y explicación detallada de los contenidos previstos en la planeación didáctico-pedagógica semanal, esa que generalmente, y debido a la escasez de tiempo, a la cantidad de especificidades y elementos que la constituyen (objetivo, aprendizaje esperado, tema o contenido, secuencia didáctica organizada en inicio, desarrollo y cierre, tiempo, materiales, estrategias e instrumentos de evaluación, adecuación curricular), se realiza en casa (muchas veces en fin de semana). Esta actividad ocupa varias horas de tiempo extra a los docentes.

A la par que exponen los contenidos mantienen el orden, para ello suelen alzar la voz como señal de que es momento de poner atención. Hacen preguntas a los estudiantes para saber si las explicaciones e indicaciones son claras y ante la existencia de dudas se profundiza en la explicación o mencionan algunos ejemplos para brindar la mayor claridad posible a todos los estudiantes. Para mantener el interés de los alumnos y facilitar la apropiación de los contenidos utilizan diversos materiales que ellos mismos adquieren o diseñan: diapositivas, mapas, esquemas, maquetas, dibujos, material manipulable, entre otros.

Después de exponer cada uno de los temas se realizan ejercicios en libros o libretas para reforzar o consolidar los aprendizajes y al mismo tiempo evaluar la comprensión de los contenidos. Para ello nuevamente dan indicaciones y una vez concluidas las revisan y califican. Si el tiempo no es suficiente para esta última actividad se las llevan a casa, ahí concluyen con la revisión de todos los trabajos realizados por sus estudiantes.

Es importante mencionar que estas actividades no constituyen una especie de rutina mecánica, tampoco una receta que se repite día a día sin alteración alguna. Cabe mencionar que las, los y les maestros planean regularmente diferentes contenidos y actividades, pero a la hora en que se trabajan en las aulas, las reacciones de los estudiantes frente a lo que escuchan y aprenden son múltiples, a veces inesperadas. Probablemente hay temas que causan mayor interés, otros en donde el nivel de participación es menor y es necesario ir a un ritmo más pausado, pero constante. De este modo, un día no es igual a otro, no hay días rutinarios, aunque las autoridades dentro de la escuela así parezcan indicarlo o quieran imponerlo. El trabajador docente debe estar

preparado ante cualquier imprevisto y anticiparse a las posibles reacciones de los estudiantes.

Actualmente, como ya se mencionó, forma parte de las responsabilidades de los docentes frente a grupo atender, aún sin la formación y condiciones de infraestructura adecuadas, a alumnos con discapacidades distintas. Esto les demanda buscar estrategias pertinentes para facilitar su integración y la adquisición de los aprendizajes esperados. Para ello realizan una planeación diferenciada en la que la metodología, técnicas, estrategias de enseñanza y herramientas de aprendizaje deben corresponder con las necesidades específicas de dichos alumnos. Éste no es un asunto menor considerando que no cuentan con una formación especializada que les permite atender discapacidades o conocer y dominar la lengua de señas o braille.

La incorporación de estudiantes con discapacidad a la escuela regular les ha significado un doble o triple reto, considerando, además, que no todas las escuelas cuentan con la infraestructura para la movilidad de alumnos en silla de ruedas, accesibilidad a los sanitarios o material didáctico específico para atender la multiplicidad de discapacidades.

En algunos planteles existe personal de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEII), pero generalmente es insuficiente; los docentes deben coordinarse y trabajar de modo colaborativo con los especialistas para la incorporación de aquellos estudiantes con discapacidad. Para ello, destinan tiempo adicional a la jornada formal para dialogar, diseñar y establecer las acciones necesarias para la atención de los estudiantes que así lo requieran.

En ocasiones, el personal de UDEII suele apoyarlos a diseñar estrategias de atención al rezago, para alumnos con barreras psicológicas, sociales o culturales para el aprendizaje o para sobresalientes, lo anterior es determinado mediante la aplicación de un instrumento diagnóstico inicial que realizan los docentes frente a grupo. Entonces, a la par que se desarrolla la planeación para el "grupo regular", se brinda atención personalizada con una adecuación curricular a los alumnos que lo requieren.

La hora del receso: ¡vigilar y castigar!

Lo que alguna vez fue un momento para el disfrute y esparcimiento de los estudiantes y el espacio en el que los docentes atendían asuntos administrativos y aprovechaban –igual que sus estudiantes- para desayunar, hoy ya no lo es.

Actualmente, y sin explicación aparente, el recreo es receso. Nadie puede correr, no hay juegos, tampoco gritos de euforia. La responsabilidad de los docentes durante este momento es salvaguardar la integridad de sus estudiantes y dedicarse a su cuidado.

Cada docente acompaña y vigila a su grupo en un espacio asignado desde donde hace guardia y verifica que dispongan de alimentos y mantengan el orden. En algunas escuelas los estudiantes únicamente salen al patio para desayunar ya que no hay posibilidad de realizar alguna otra actividad, ya sea porque el espacio es reducido o porque han ocurrido accidentes graves; la disciplina entonces es el eje y principio inquebrantable del uso de un espacio llamado patio por parte de los alumnos.

Segundo momento en el salón de clase
De vuelta en el salón, los docentes dan instrucciones para que se incorporen a sus lugares. De acuerdo con el horario definido, realizan la exposición detallada de los contenidos previstos en la planeación didáctico-pedagógica, les solicitan la realización de ejercicios y, al menos dos días a la semana, el grupo va a clase de educación física, computación o inglés.

Pensarán que en ese tiempo los docentes están libres y se ocupan de no hacer nada, o contrariedad: ¡no es así!, durante esos momentos deben atender a los padres de familia, revisar y registrar tareas, elaborar informes, revisar el correo electrónico institucional y, en algunos casos, –previa autorización de los involucrados- trabajan con estudiantes que presentan rezago, esto les exige buscar, elaborar e imprimir materiales para reforzar los aprendizajes, dedicando tiempo extra que se resta a la vida personal y familiar.

Entre una cosa y otra también deben estar atentos a otras cuestiones como autorizar salidas al sanitario, dialogar con el grupo, observar a todos y cada uno de los alumnos. En algunas ocasiones hay risas, felicitaciones, llantos, palabras de aliento… en otras llamadas de atención, regaños y correcciones, pues el trabajo docente es con personas, seres sensibles que viven, sienten, piensan y se expresan de diversas y complejas maneras, aquellos que las autoridades educativas han intentado homogeneizar.

La salida de los estudiantes
Por lo general, los docentes suelen destinar algunos minutos antes de concluir el día de clase para dictar a su grupo la(s) tarea(s). Una vez dadas las indicaciones

los estudiantes guardan sus materiales y se disponen a formarse para salir. De las 12:25 a 12:30 cada grupo, junto con el docente a cargo, se forma en el patio y los responsables de recogerlos ingresan de manera ordenada. Cabe mencionar, lo anterior no sucede en todas las escuelas, en algunas únicamente se abren las puertas, los estudiantes salen y sus familiares o quien los recoge esperan afuera, incluso hay quienes regresan solos o solas a casa.

En caso de ser necesario, los docentes conversan sobre alguna situación particular que requiera ser atendida a la brevedad, utilizan algunos minutos para sostener breves diálogos con los padres de familia o quien los recoja. Si el asunto es recurrente o delicado se les cita a la brevedad.

Suele ocurrir que algún estudiante no sea recogido por el adulto autorizado. Existe un protocolo en el que se indica cómo proceder en eso casos: se buscan los datos de contacto y se localiza a la persona responsable ante la escuela para que a la brevedad acuda por el menor. Los docentes no están autorizados a abandonar la institución educativa si alguno de sus alumnos no se ha retirado.

Aunque la norma indica que es su responsabilidad firmar o asentar en donde corresponda el horario de salida no mayor a las 12:30, por lo general los docentes no se retiran de la escuela a esa hora. Esta no es una cuestión menor, pareciera ser indispensable concluir la jornada sin reportar incidencias, anomalías y sobresaltos, sin que quede huella de las horas extras de trabajo. Así las cosas, registran su hora de salida formal, no la real; hacerlo supondría visibilizar el tiempo adicional que trabajan dentro de la escuela para realizar otras actividades encomendadas.

Hasta aquí hemos descrito lo que ocurre en un día de trabajo común; en unas cuantas horas deben organizar y distribuir sus tiempos para realizar la lista interminable de tareas y actividades durante su jornada. Por lo general, si no logran realizar todos los pendientes, casi siempre se los llevan a casa, destinando un tiempo extra que puede llegar a superar por mucho las 25 horas semanales por las que está contratado formalmente.

Siempre hay trabajo más allá del acto de enseñar. Ya sea antes, durante, después o fuera de la jornada escolar, los docentes dedican tiempo y recursos, despliegan estrategias y herramientas, energía física y mental, cumplen con las labores del puesto… siempre van más allá.

No todos los días son iguales, el ciclo escolar tiene altibajos, momentos donde hay pocas exigencias y la jornada es menos intensiva, la cantidad de responsabilidades, tareas y actividades son más o menos las mismas; pero hay días en que se incrementan y demandan desplegar más recursos, energía mental, física y afectiva, además de tiempo. Sin embargo, nunca deja de haber trabajo adicional extra-jornada pagada.

La organización escolar. Comisiones y comités

A lo largo del ciclo escolar, las, los y les maestros deben asumir también la responsabilidad de diversas comisiones. Una de ellas es la del periódico mural, implica que mensualmente hay que dar a conocer a través de imágenes o infografías las efemérides más importantes, publicar avisos a la comunidad escolar y también rendir cuentas. Los docentes encargados de esta comisión eligen el diseño, la información, los sucesos o avisos que desean destacar. Hay quienes deciden mandarlos a hacer, pagan por ello, otros diseñan y elaboran sus materiales en momentos fuera de su horario, otras veces también cubren el costo de los materiales necesarios. En ambos casos, se encargan de limpiar y decorar el espacio destinado a la exhibición de los contenidos, ya sea antes de la llegada de los estudiantes o una vez que se han retirado.

También es común que en las escuelas se realicen eventos para conmemorar acontecimientos históricos, culturales o sociales. Festividades como la Independencia de México, el día de muertos, la Navidad, el día del amor y la amistad, el día de la primavera, del niño y la niña, de las madres y del padre son algunas de ellas. Preparar esas fiestas requiere de planeación, supervisión, ejecución y evaluación. Que tan vistosos, aplaudidos y reconocidos sean los eventos depende en gran medida de los recursos e ingenio desplegados; la escuela proporciona pocos medios, el resto lo aportan los docentes: dinero, tiempo, creatividad…

Tanto la organización, realización y supervisión de estos eventos es una tarea que en algún momento del ciclo escolar habrán de realizar todos los docentes; para ello se forma una comisión encargada de elaborar los programas de actividades, recaudar fondos, comprar y llevar a la escuela los insumos que se utilizarán, decorar las puertas y ventanas de los salones y demás espacios. También coordinan la distribución de espacios para cada grupo, elaboran un cronograma de ensayos y establecen el orden en que participará cada grupo

en el evento. Todo esto, sin duda alguna, es más trabajo, los rituales escolares así lo demandan.

La asignación de horarios de participación y ensayos se determinan en función del tipo de actividades como: canciones, bailes, declamaciones y representaciones teatrales que los maestros de cada grupo definen y ensayan con sus estudiantes en el momento establecido por la comisión organizadora. Estas acciones suponen modificaciones a las planeaciones didácticas, y para no entorpecer el desarrollo y seguimiento de los planes y programas, algunos contenidos son expuestos con mayor celeridad para tener tiempo para ensayar. Hay que hacerse espacio para todo y los eventos conmemorativos son rituales muy arraigados en las escuelas.

Para la celebración por el día del niño, cada profesor elabora algún detalle especial para sus estudiantes, lo que implica la compra de dulces, diseño, elaboración y envoltura de los dulceros, llevarlos a la escuela y entregárselos a cada uno. Algo similar sucede con la celebración por el día de las madres y del padre.



Al inicio del ciclo escolar, el personal directivo también designa a un docente para encargarse de la comisión de la cooperativa escolar, esa persona es quien define, compra y distribuye los alimentos y bebidas que habrán de venderse; se encarga de llevar la contabilidad de las entradas y salidas de mercancía, el registro de dinero recaudado y elabora un informe semanal de las compras, ventas y ganancias, además de organizar las notas de compra y entregar al personal directivo lo correspondiente.

En algunas escuelas, el docente responsable de la cooperativa se encarga también de la venta de los productos a los estudiantes; en otros casos se asigna un responsable distinto que cambia de manera semanal, así todos se involucran en esta labor. Anteriormente los asuntos relacionados con la cooperativa escolar no formaban parte de su trabajo. Los padres de familia se encargaban de ofrecer diversos productos a cambio de aportar un porcentaje de las ganancias el cual se repartía entre los estudiantes o, en otros casos, era utilizado para comprar materiales escolares. La recaudación, resguardo y posterior distribución de lo recaudado correspondía a la dirección. Hoy, los profesores también se encargan de estas tareas, que están fuera y lejos del trabajo por el cual fueron contratados: enseñar. Ahora ya no son sólo obreros de la educación, también son comerciantes.

Otras tareas docentes son integrar a los Comités de Participación Escolar. De manera obligatoria cada maestra, maestro, debe pertenecer a un comité y realizar las acciones necesarias a lo largo del ciclo escolar. A continuación, se mencionan las responsabilidades de cada uno de los comités:[19]

- Comité de protección civil y seguridad escolar:
  - Elaborar un diagnóstico de problemas, riesgos y fortalezas de la escuela.
  - Con base en el diagnóstico, realizar un Proyecto de Seguridad Escolar, con acciones de prevención, preparación y reacción en los

[19] La Secretaría de Educación Pública a través del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE) como instancia independiente de consulta, colaboración, apoyo e información, tiene como objetivo promover la participación de la sociedad y el desarrollo de actividades tendientes a fortalecer y elevar la calidad de la educación y ampliar la cobertura de los servicios educativos.

  tres momentos de una crisis de seguridad: emergencia, desarrollo de la crisis y después de la crisis.
  - Recabar información para elaborar un directorio de madres, padres y tutores que permita establecer redes de comunicación.
  - Habilitar un grupo de padres, madres y tutores para comunicar mensajes de manera rápida a toda la comunidad educativa.
  - Realizar simulacros y brigadas de seguridad.
  - Gestionar la capacitación y asesoría al personal docente y directivo en materia de seguridad y prevención.
- Comité de lectura:
  - Diseñar el proyecto escolar de fomento a la lectura.
  - Habilitar la biblioteca escolar.
  - Realizar actividades de animación y fomento a la lectura.
  - Gestionar la visita de cuentacuentos, ferias del libro u obras teatrales.
- Comité de alimentación saludable y establecimientos de consumo escolar:
  - Fomentar estilos de vida y hábitos de alimentación saludable mediante la difusión de información respecto a los grupos de alimentos y cómo combinarlos para llevar una alimentación balanceada.
  - Promover el consumo de agua simple y potable.
  - Gestionar talleres con especialistas para enfatizar los aspectos de una buena nutrición.
- Comité de convivencia escolar y desaliento de las prácticas que generan violencia:
  - Asesorarse sobre el tema con la Autoridad educativa/local/estatal más cercana al plantel y elaborar un diagnóstico general sobre la escuela.
  - Invitar a instituciones especializadas para que ofrezcan conferencias y talleres de forma periódica sobre violencia.
  - Elaborar y desarrollar proyectos de convivencia como: juegos, talleres, cuentos, películas, mesas informativas, actividades de expresión artística, asambleas o reflexiones colectivas para favorecer el aprendizaje de los valores.
- Comité de cuidado del medio ambiente y limpieza del entorno escolar:
  - Promover el uso responsable de los materiales escolares, el agua y la luz eléctrica.
  - Verificar que la escuela cuente con contenedores para los distintos tipos de basura, en caso de no contar con ellos gestionarlos.

- Comité de infraestructura escolar:
  - Realizar un diagnóstico del estado físico del inmueble y mobiliario: paredes, pasillos, escaleras, bardas, barandales, puertas, sillas, mesas, estantes.
  - Elaborar un padrón de padres y madres de familia con conocimiento en arquitectura, ingeniería, plomería, pintura y protección civil para identificar y dar una opinión certera de las necesidades específicas que requiere la escuela en cuanto a infraestructura.
  - Hacer campañas para limpiar el interior y el exterior de las escuelas.
  - Coordinar con las autoridades escolares acciones de pintura en la fachada de la escuela y salones (al inicio o al final del ciclo escolar), para crear un ambiente visiblemente atractivo.
  - Habilitar o crear áreas verdes en las escuelas para fomentar el respeto de la naturaleza y su cuidado.
  - Limpiar, pintar, dar mantenimiento a bancas o pupitres.
  - Llevar a cabo colectas para recaudar fondos que puedan destinarse a la reparación del inmueble o compra de insumos materiales.
  - Adaptar los espacios escolares de acuerdo con las necesidades de los niños y niñas.

Los comités a los que se hace mención funcionan dentro de los Consejos de Participación Escolar (CPE),[20] instancias cuyo propósito es impulsar la colaboración de la comunidad en las tareas educativas y escolares con la corresponsabilidad de padres y madres de familia, docentes, directivos, alumnos y miembros de la comunidad en general.

En 2001 con el nacimiento del programa Escuelas de Calidad,[21] los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), ahora Comités Escolares de

[20] La idea de los CEPS surge durante la gestión de José Vasconcelos, pero es hasta la década de los noventa, con la firma de varios acuerdos, que se volvió oficial y se consolidó la intervención de la ciudadanía en las políticas educativas.

[21] El programa tiene como propósito que las personas que integran la comunidad escolar (madres, padres, tutores, alumnos, docentes y directivos) participen en actividades tendientes a fortalecer y elevar la calidad y la equidad de la educación básica. El objetivo general de los Consejos de Participación Escolar es diseñar una visión común y compartida que oriente el trabajo en equipo, la toma de decisiones, el seguimiento, la gestión, la planeación y el reparto de tareas; todo orientado a dar soluciones a las necesidades de la comunidad educativa.

Administración Participativa (CEAPS), adquieren mayor nivel de injerencia y de corresponsabilidad, es decir, asumen responsabilidades por parte de cada actor educativo –docentes, padres de familia, autoridades, estudiantes y sociedad en general- en el marco de sus competencias y en aras de la excelencia educativa.

Con la excelencia como telón de fondo y la gestión participativa como discurso, las autoridades educativas a nivel federal y estatal se han deslindado poco a poco de la responsabilidad de los planteles escolares, ahora corresponde a los docentes, padres, madres de familia y comunidad en general atender las necesidades de cada edificio escolar, su funcionamiento, mantenimiento, sostenimiento y permanencia.

Cada vez es más común que las autoridades deleguen a la escuela responsabilidades como la correcta alimentación, la convivencia pacífica, el cuidado de la naturaleza, la igualdad de género, la educación socioemocional, prevención de las violencias y adicciones, entre otras. Por lo general, esto obedece a iniciativas gubernamentales que el sistema educativo demanda incorporar en las escuelas; las actividades realizadas para dar cumplimiento a estas iniciativas, deben quedar documentadas y resguardadas en caso de ser requeridas como evidencias. Así las cosas, el trabajo realizado por los docentes abarca cada vez más aspectos, de facto realizan funciones de nutriólogos, psicólogos, ecólogos, trabajadores sociales, y más.

Aunque usted no lo crea... ¡aún hay más!

En el calendario escolar oficial se encuentran señaladas las fechas de actividades como el Consejo Técnico Escolar (CTE), el Taller de Formación Continua para Docentes (que se desarrolla en simultáneo con el Consejo) y la descarga administrativa. Los últimos viernes de cada mes se llevan a cabo los dos primeros y en el caso de la descarga se realiza en dos momentos, también en viernes con la salvedad de que se lleva a cabo unos días antes de la semana de entrega de calificaciones.

Antes de llegar a estas fechas los docentes deben prepararse: realizan lecturas, sistematizan información, organizan documentos, registran áreas de oportunidad y detectan necesidades de las y los estudiantes. Resultan días particularmente cargados de trabajo, estas actividades se abonan a las antes mencionadas.

Cabe decir, el surgimiento de los CTE es relativamente reciente, se constituyeron en el ciclo escolar 2013-2014.[22] Es así como, los últimos viernes de cada mes, se han llevado a cabo y a partir del ciclo escolar 2022-2023 a la par el Taller de Formación Continua para Docentes.

La elaboración y entrega de los productos correspondientes se hace en las Orientaciones para cada sesión ordinaria del Consejo Técnico Escolar, documento en el que se establecen las actividades que habrán de entregarse al finalizar cada una de las sesiones. Antes de la implementación de los CTE como órganos de gestión y organización escolar, las reuniones para atender los asuntos de la escuela se llevaban a cabo durante el recreo, se sostenían diálogos y tomaban acuerdos y, en la medida de las posibilidades, había seguimiento. Hoy se trata de un dispositivo para definir, analizar, controlar y dar seguimiento, además de presentar propuestas de mejora a partir de diagnósticos y en donde los docentes deben sistematizar los resultados de sus estudiantes.

Son de conocimiento público las actividades mínimas que deben realizar los docentes durante las sesiones de CTE. En estos momentos incluso se ven videos y se reflexiona en torno a su contenido, también se revisan los materiales ligados a la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se lleva a cabo el análisis del diagnóstico de las escuelas, del programa sintético y la elaboración del programa analítico,[23] así como el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC)[24] y el codiseño curricular de programas analíticos.[25]

---

[22] Cuyo objetivo sería impulsar el trabajo colaborativo y entre pares; identificar, analizar, atender, dar seguimiento y autoevaluar los resultados de los estudiantes y en general de la escuela (SEP, 2013).

[23] El programa sintético y analítico son dos documentos diferentes, el primero tiene como objetivo mostrar las características de los contenidos que deben verse a nivel nacional, mientras que el segundo contextualiza dichos contenidos a partir de la comunidad, región y escuela en la que se impartirán.

[24] Expresión de las voluntades del colectivo docente y de la comunidad escolar para organizar las acciones encaminadas a lograr mejores resultados educativos y transitar hacia la construcción de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Es una propuesta concreta y realista que, a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la escuela, plantea objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a incrementar las fortalezas y resolver las problemáticas escolares de manera priorizada y en los tiempos establecidos.

[25] Codiseño: proceso por medio del cual los profesores de una escuela elaboran los programas analíticos, a partir de los sintéticos, y en los cuales deciden qué contenidos deben priorizarse, cuáles pueden incluirse y cómo se llevarán a las aulas.

De igual manera, registrar, organizar y sistematizar la información sobre los campos formativos, sus fases y ejes articuladores como componentes de los planes y programas de estudio. Hacer propuestas de actividades para incluirlas en las planeaciones didácticas, reflexión permanente, aporte de ideas y participación constante. Todos los acuerdos y avances son documentados en una bitácora, la cual firman docentes y autoridades correspondientes. Cada mes se turnan la realización de la bitácora ya que se trata que todos, en algún momento del ciclo escolar, participen, para ello, se registra en un libro quiénes y cuándo, además se transcribe en computadora para entregar una copia a todos los involucrados.

El conocimiento del Plan de Estudios 2022 durante el ciclo escolar 2022-2023 trajo consigo nuevas demandas; fue cuando el CTE y del Taller se realizaron en simultáneo, hubo modificaciones a los documentos base que orientaban la construcción de los programas sintético, analítico y el de mejora. En diversas ocasiones docentes y personal directivo debieron replantearse o reelaborar muchos de los productos construidos previamente intempestivamente ya que desde la SEP, los cambios se dieron a conocer un día antes o el día de la sesión.

Respecto a la descarga administrativa,[26] corresponde a los docentes elaborar un informe desglosado que incluye las calificaciones por estudiante, asignatura y periodo de evaluación. Previo al día de la descarga los docentes registran en listas de cotejo o seguimiento los trabajos en cuadernos y libros, tareas, contabilizan las calificaciones obtenidas en los instrumentos de evaluación, se encargan de obtener los porcentajes y convertirlos en números naturales en escala del cinco al diez para sacar promedios. Lo anterior multiplicado por la cantidad de estudiantes y asignaturas del grado correspondiente. Efectivamente, ¡el trabajo nunca termina!, como reza el dicho popular.

La relación con los padres y madres de familia es un asunto ampliamente debatido. Hay quienes prefieren mantenerlos a distancia y otros hacen esfuerzos para fomentar su involucramiento en el proceso formativo de los estudiantes, pero estableciendo límites. Y a todo esto, ¿qué hay detrás de los encuentros docente-tutores mejor conocidos como juntas con padres de familia? A continuación, los objetivos.

---

[26] Periodo fijado por la SEP para que los docentes carguen las calificaciones de los estudiantes en la plataforma o sistema destinado para ello.

Mantener informados a los padres y madres de familia respecto a los progresos académicos y el comportamiento de los estudiantes al interior de la escuela y entregar las calificaciones.

Previo a esta reunión, el docente elabora el orden del día con los puntos a tratar y solicita el visto bueno de la dirección; reorganiza el espacio al interior de las aulas; prepara un breve discurso para informar sobre los avances del grupo, expone los asuntos de interés general, entrega a cada padre o madre la boleta de calificaciones, responde dudas o comentarios, recoge las boletas firmadas, somete a votación la realización de ciertas actividades extraordinarias o eventos conmemorativos con base en el orden del día y al finalizar registra las incidencias, acuerdos y compromisos que los padres, madres o tutores firman antes de retirarse.

También, antes de la junta, elaboran carpetas o expedientes que contienen los datos generales y de contacto de los estudiantes, acta de nacimiento, CURP, credencial de elector del padre, madre o tutor; integran las calificaciones de actividades, evaluaciones y trabajos realizados en clase o en casa, con esto, si se suscita alguna mala conducta, pueden informar a la persona que recoge al estudiante sobre la situación y, de requerirse, se cita aparte al familiar, además de registrar la falta en la bitácora de incidencias que debe firmar el alumno, el tutor y el personal directivo.

Cabe hacer hincapié en que dicha reunión se lleva a cabo de manera complementaria a la descarga administrativa, esto debido a que la plataforma donde es posible descargar las boletas de calificaciones de los estudiantes es una disposición reciente.

Descargar las boletas favorece a los padres que no pueden asistir presencialmente a las juntas, de esta forma se mantienen informados del proceso formativo de sus hijos; otros familiares prefieren asistir a la escuela y es responsabilidad de los docentes sostener encuentros con ellos.

Qué tanto es tantito… unas cuantas tareas más

Cada año, la Cruz Roja como parte de su campaña de donativos para obtener fondos, destina a cada escuela cierta cantidad de lápices o gomas para su venta. Los docentes tienen que venderlos a sus estudiantes, independientemente

de si los alumnos tienen o no los recursos y la disposición para comprarlos. Al cumplirse unos días, se hace el inventario de los productos que no fueron vendidos y el balance del dinero obtenido. Se elabora un breve informe con el detalle de la recaudación y en caso de no vender todos los artículos, hacer la devolución correspondiente. Esta actividad requiere la labor de concientización por parte del docente a su grupo para lograr la venta, hacer un registro del dinero obtenido y entregar en tiempo y forma al personal responsable de resguardarlo.

Como responsables del mobiliario que hay en sus salones de clase, los docentes realizan por lo menos dos veces durante el ciclo escolar un inventario de los bienes que reciben al inicio del ciclo escolar y los bienes que entregan al finalizar el ciclo escolar. Generalmente entregan una copia al personal directivo y conservan otra para cotejar más adelante si es necesario. Reportan descomposturas, robos o extravíos y en caso de haber algún faltante al final del ciclo escolar deben hacerse responsables del mismo y reponerlo o pagarlo. Este inventario incluye los libros de la biblioteca del aula recibidos al inicio del ciclo escolar. Al concluir el ciclo se coteja junto con la lista del material que se entrega y los faltantes o aquellos libros que se encuentren en malas condiciones deben reponerse.

A manera de cierre

Sin importar de quien se trate, cada secretario de educación suele asegurar la disminución de lo que han llamado "carga administrativa", sin embargo, la evidencia aquí mostrada indica lo contrario: no solo aumenta el trabajo, también deben realizar simultáneamente más actividades que les demandan niveles de especificidad mayores y una ejecución rápida en tiempos cada vez más reducidos.

Las tareas y actividades que realizan las, los y les docentes en México ocupan cada vez más tiempo adicional o extra al oficialmente reconocido; se trata de un trabajo super-explotado, hiper-regulado y, además, infravalorado, desprestigiado, minimizado.

La pandemia incrementó en número y sustancia las actividades y, al mismo tiempo, puso en relieve la importancia del trabajo magisterial. Algunos padres de familia, sin admitirlo abiertamente, comprobaron lo complejo y difícil de



dicha labor al tener que apoyar a hijos e hijas en las actividades desde casa; por lo mismo muchos exigieron la apertura de las escuelas y el regreso a la educación presencial ya que se vieron superados al involucrarse en su educación, ya no digamos encargarse completamente de ellos.

Quizá mientras escribimos estás líneas ya se está planeando una tarea nueva para los profes, respaldada en la vocación, eludiendo la ley, sin pagar horas extras.

La inmediatez, incertidumbre, simultaneidad, flexibilidad y especificidad se han naturalizado como características del trabajo remunerado en la actualidad; el trabajador docente que aprenda a sortear estas condiciones adquiere legitimidad. Lo anterior se refleja en los perfiles, dominios, criterios e indicadores de evaluación docente, son los marcos que, dicho sea de paso, se modifican constantemente y que dictan qué debe hacer un docente idealizando la realización de su trabajo.

Entonces, no es que los docentes trabajen poco, lo que sucede es que ¡las autoridades educativas se enfocan en el resultado de ese trabajo, sus productos

y evidencias!, no en el proceso detrás de su consecución ni tampoco en las condiciones en que se realiza. En otras palabras, para cumplir con su trabajo, comprometen sus tiempos y momentos fuera de la jornada escolar; su "tiempo libre" es dedicado a realizar tareas y actividades que, debido a la intensificación, no logran terminar en su horario de trabajo porque resulta insuficiente.

Lo anterior no es un asunto menor, sin embargo, las, los y les docentes lo han normalizado cada vez más; ciertamente, cada vez son más frecuentes las quejas por todo lo que tienen que hacer y lo poco que se les paga, sin embargo, terminan realizando las tareas y actividades que les son encomendadas y exigidas.

Con base en las señales expuestas en este capítulo, la pregunta inicial sobre si los docentes trabajan poco y gozan de mucho tiempo libre debería sustituirse por otras donde se cuestione la falta de reconocimiento al trabajo que realizan. Cuestionar también a quien los juzga y responsabiliza por los malos resultados, sin detenerse un momento a examinar todo lo que hacen antes, durante y después de concluir su jornada formal en la escuela.

Quienes trabajan en la docencia lo saben bien porque lo viven cotidianamente, que su labor traspasa los muros escolares, se cuela en sus hogares e invade su vida personal, familiar y social. Definitivamente este trabajo no termina cuando se cierra la puerta del aula para empezar de nuevo a la mañana siguiente, como sí ocurre en otros. Lo que hace un docente en realidad es el resultado de muchas horas de organización, definición, elaboración, revisión y análisis de cada vez más tareas. La intensificación y la extensión de la jornada laboral son los efectos cada vez más visibles de todo este proceso.

Lo expuesto aquí es tan solo un botón de muestra de la intensificación y extensión que caracteriza actualmente al trabajo docente y que demanda actuar a ritmos acelerados, eliminar tiempos muertos… vivir para trabajar borrando cada vez más los límites entre el trabajo y el derecho al descanso. Y no, no se trata únicamente de sobrecarga administrativa, el acto de enseñar también se ha transformado, incorpora cada vez más y más aspectos.

Hoy en día el trabajo docente parece una carrera de resistencia con obstáculos cada vez mayores. Las condiciones en las que se desarrolla son profundamente precarias, los apoyos escasos o inexistentes, con una multiplicidad de tareas imposibles de gestionar en su totalidad durante la jornada de trabajo, obligando a los, las y les docentes a desempeñar una segunda jornada en casa, sin

recompensa ni reconocimiento alguno, lo que provoca desánimo, cansancio, gastos y problemas familiares por la falta de tiempo y dedicación a la vida personal, no se diga ya la recreación y diversión, pues aunque se los considere incansables, merecen y necesitan gozar de tiempo para el descanso.

Pero como dice el dicho, "tanto va el cántaro al agua, que termina por romperse", la lucha magisterial tiene una amplia historia en busca de un salario justo y digno para el profesorado.

Ahora valdría la pena volver a preguntar: ¿los docentes trabajan poco y gozan de muchas vacaciones?

LA DISMINUCIÓN DEL SALARIO REAL DEL MAGISTERIO

Roberto González Villarreal
Lucía Rivera Ferreiro
Marcelino Guerra Mendoza

En términos semánticos, la super-explotación implica el pago de la fuerza de trabajo por debajo de su valor, es decir, por debajo de las condiciones necesarias para la reproducción de la misma fuerza de trabajo.

Puede parecer muy abstracto, muy confuso, pero en realidad es bastante sencillo. El valor de la fuerza de trabajo, es decir, el salario y las demás formas de ingreso que los trabajadores reciben por alquilar sus habilidades y conocimientos un tiempo determinado, es el valor del conjunto de bienes y servicios necesarios para reproducir esa misma fuerza de trabajo, para reponerla, individual y familiarmente.

Esta es la primera determinación del salario. Su potencia conceptual es tan importante que la misma idea se encuentra en el artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, específicamente en el segundo párrafo de la fracción VII del apartado A, que dice

> "Los salarios mínimos generales deberán ser suficientes para satisfacer las necesidades normales de un jefe de familia, en el orden material, social y cultural, y para proveer a la educación obligatoria de los hijos. Los salarios mínimos profesionales se fijarán considerando, además, las condiciones de las distintas actividades económicas".[27]

Ahora bien, ¿cómo se fijan los montos salariales necesarios para satisfacer las necesidades de un jefe de familia, en el "orden material, social, cultural y

[27] Artículo 123, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. P. 135.

educativo"? A partir de una agencia política que toma en cuenta consideraciones económicas generales, del presente y del futuro mediato. En México se llama Comisión Nacional de los Salarios Mínimos.

En consecuencia, los salarios están determinados tanto por un componente material -las necesidades de reproducir la fuerza de trabajo-, como político y prospectivo, es decir, por las valoraciones de agentes externos.

Este componente político es mucho más claro en los salarios contractuales. La fuerza sindical, la fuerza patronal, las condiciones políticas y económicas son factores esenciales en estos salarios, lo mismo que la situación de la empresa, industria o negocio de servicios.



En resumidas cuentas: los ingresos de los trabajadores no se determinan por abstracciones como la oferta y la demanda de trabajo, menos aún por valoraciones individuales del tiempo que se desea trabajar comparado con el ocio que se pierde, sino por cuestiones esencialmente políticas, por relaciones de fuerza, por imposiciones y consideraciones exógenas a los requerimientos necesarios para reproducir la fuerza de trabajo.

Este es un punto esencial frente a la cháchara neo-liberal y pseudo-científica de la economía: el salario se inscribe en relaciones de poder que afectan la distribución de los excedentes: los aumentos salariales alteran los costos de las empresas, se dice, y disminuyen las ganancias; para evitarlo se trasladan al consumidor.



Es un asunto de ganancias y del poder de fijación de los precios. Por eso, a menudo, la inflación es un mecanismo de re-apropiación de ingresos, un modo de recuperar ganancias por la vía del mercado y la distribución, que es posible de acuerdo a los grados de monopolio de las empresas.

Toda esta palabrería no es tan complicada, la experiencia nos lo ha enseñado: en las inflaciones los trabajadores ven reducido el poder de compra de sus ingresos; poder adquisitivo se le llama, o ingreso real -porque se le descuenta la inflación-.

Por supuesto, mientras los salarios nominales o corrientes, los que recibimos los trabajadores en la nómina, los de la semana, quincena o mes, están fijos, pues solo se modifican por negociaciones anuales o contractuales, los precios son libres, se determinan por el grado de monopolio de las empresas.

Los empresarios pueden subir los precios, dependiendo de varios factores; pero los trabajadores no pueden subir sus salarios, porque están en una situación de opresión estructural en el capitalismo: no tienen nada que vender, excepto su fuerza de trabajo. Ciertamente, a partir de los sindicatos los trabajadores pueden organizarse y presentar una fuerza conjunta al capital, pero no revertir la situación subordinada en la relación salarial.

En el neo-liberalismo esto es peor, pues entre otras cosas implica una embestida contra los sindicatos para reducir la capacidad de organización y de fuerza de los trabajadores, por tanto su capacidad para negociar sus salarios en mejores condiciones.

Esa es la condición esencial de la explotación capitalista: el trabajador recibe un salario para reponer su fuerza de trabajo, pero ese salario, determinado por factores económicos y políticos, representa una parte solamente, una parte, de su jornada de trabajo, lo que se produce en el resto de su jornada representa la ganancia.

Toda la cuestión radica en este punto: las condiciones normales del capitalismo implican la explotación de los trabajadores pues su retribución representa solo una parte de lo que hacen en su jornada laboral. Ese es el secreto del capitalismo: paga el valor de la fuerza de trabajo, incluso puede arrancar partes del excedente en las luchas sindicales, porque siempre es una parte, solamente una parte de lo producido.

Sin embargo, en circunstancias históricas particulares, el salario se deprecia por varias razones, una de ellas es el incremento de los precios.

Esto significa que se paga menos al trabajador en términos reales, es decir, compra menos bienes y servicios que antes que los precios subieran, por lo que en ciertos momentos la fuerza de trabajo ya no se paga a su valor histórico, sino a un valor menor.

Esta es la primera noción de la super-explotación: "el pago a la fuerza de trabajo por debajo de su valor". Obviamente en una consideración temporal: si de un año para otro baja el salario real, implica una transferencia de valor de los trabajadores a las empresas o a los sectores financieros vía pago de la deuda.

La inflación es uno de los mecanismos esenciales para la super-explotación, pero no en términos generales, porque bien pueden existir períodos inflacionarios sin que se reduzca la capacidad de compra de los salarios, como veremos más adelante en el caso mexicano, sino en "condiciones de subordinación política de la clase trabajadora".

Esto es absolutamente central: la inflación es un mecanismo de super-explotación solo cuando las agencias políticas que determinan los salarios se imponen a los trabajadores, esto es, cuando hay una articulación entre el Estado y el capital en la determinación de los precios y las políticas anti-inflacionarias.

En el caso del magisterio esto es importante porque la representación sindical está subordinada al Estado y los salarios de los empleados públicos se vinculan con la evolución presupuestal y las orientaciones de política económica, de manera que el salario docente es un mecanismo anti-inflacionario, se dice, contribuyendo de este modo a la super-explotación estructural de los y las maestras en México, como mostraremos más adelante.

Los topes salariales, la gestión temporal de los incrementos y la desindexación[28] son los mecanismos utilizados para lograrlo. Políticamente implica una disciplina del trabajo docente: la subordinación magisterial a los requerimientos de la gestión de las finanzas estatales.

[28] Desindexar es des-vincular los aumentos salariales con los aumentos de los precios.

Consideraciones sobre los ingresos magisteriales

Hasta el momento, hemos hablado del salario como sinónimo del ingreso de los trabajadores por el alquiler de su fuerza de trabajo. En términos generales es así, sin embargo, en términos jurídico-administrativos la noción de salario frecuentemente se reduce a una de sus expresiones administrativas; en la terminología de la SEP, al concepto 07, el salario tabular.

No es el único concepto en la parte de las percepciones de los recibos de nómina; hay otros derivados de las luchas sindicales que forman parte de las prestaciones económicas, como la Despensa, el Material Didáctico, la Previsión Social Múltiple, la Asignación Docente, otros tipos de ayuda que aumentan los ingresos en diferente proporción, dependiendo de la trayectoria profesional, la forma de contratación, el nivel y la modalidad educativa, entre otros. En conjunto pueden representar alrededor del 15% de las percepciones totales.

Las diferencias salariales en el magisterio estarían dadas, en general, por la antigüedad, el escalafón, el nivel educativo, la modalidad educativa, la zona geográfica y las relaciones políticas y sindicales. Cuando menos hasta principios de los años noventa. De hecho, en 1992 se añadió un concepto que no es general, que deriva de evaluaciones con normatividades que han ido evolucionando con el tiempo: Carrera Magisterial (CM).

Se trata de un programa de promoción al que los y las profesoras pueden acceder a mayores niveles salariales sin cambiar de categoría laboral, a eso se le llama promoción horizontal. Los niveles otorgados son 5: A, B, C, D y E, con incentivos económicos crecientes. El nivel A es el inicial, a partir del cual se dan las promociones de forma consecutiva si se cumplen los requisitos y los puntajes de las convocatorias. De acuerdo con los lineamientos del programa hay que permanecer de 2 a 4 años en un mismo nivel antes de promoverse al siguiente. Cada nivel de CM significa un incremento acumulado de horas adicionales al nombramiento original. En relación con una jornada de 25 horas, los incrementos de horas representan alrededor del 36% más en el nivel A, 70% en el B y más de 150% en el E.

CM no es solo para el personal frente a grupo. Esta es la primera vertiente del programa, las otras dos son para quienes cumplen funciones administrativas y de apoyo técnico-pedagógico.

No es un programa general, hemos dicho, pues solo afecta a una parte del magisterio en activo. Esta es una cuestión fundamental: "está diseñado para que solo una parte sea beneficiada". Esta parte ha cambiado con el tiempo; para darnos una idea, a los 20 años de iniciada CM, en la XXI etapa, sólo el 36.5% del total del personal docente frente a grupo de las escuelas públicas de educación básica estaba registrado; poco más de la mitad en el nivel inicial, sólo el 4% en el nivel superior.[29]

La CM ya no existe como tal. Terminó con la reforma educativa de Peña Nieto. Sin embargo, se siguen pagando los estímulos correspondientes a quienes ya lo habían obtenido, como se observa en los Catálogos y tabuladores.[30] En la IV T ha sido sustituido por un programa de promociones gestionado por la USICAMM.

La disminución histórica del salario docente real

Desgraciadamente no contamos con buenos estudios históricos de la evolución del salario real de los y las maestras de educación básica. Es un tema complejo y con muchas aristas, hay aproximaciones de corto plazo, estudios regionales, de ciertos niveles y durante algún tiempo, con propósitos políticos y sindicales muy marcados.

En consecuencia, hay que aproximarnos con cautela. Lo haremos por partes. Primero daremos un rodeo para ver cómo se dio la evolución de los salarios mínimos generales; en este caso contamos con una serie histórica confiable. Segundo, reseñaremos un estudio regional sobre los salarios reales de las y los maestros estatales de Jalisco, de 1970 al año 2000; en tercer lugar, veremos los salarios reales de los y las maestras de primaria en la Ciudad de México entre 2005 y 2022.

[29] INEE (2015). Los docentes en México. México: INEE. P. 64.
[30] Abelardo Carro (2022). "La USICAMM: la más grande contradicción de la 4T". En Educación Futura, 15 de junio, en:
https://www.educacionfutura.org/la-usicamm-la-mas-grande-contradiccion-de-la-4t/

Primer ejemplo: evolución histórica de los salarios mínimos reales

Esta serie es muy larga, de 1934 hasta 2023, a precios de la segunda quincena de 2018; es decir, para que se puedan comparar salarios nominales en condiciones de precios y capacidad de compra muy distintos se les descuenta la inflación a partir del Índice nacional de precios al consumidor. A este procedimiento se le llama *deflactación* y es una sencilla división entre los salarios corrientes y el índice de precios respecto a un año base.

Ciertamente no son los salarios magisteriales, pero sirve para entrar en materia y ver un largo período con cifras oficiales, datos normalizados y, sobre todo, ciclos cortos y largos, porque es en las series históricas donde se aprecia mejor la disminución tendencial de los salarios reales.

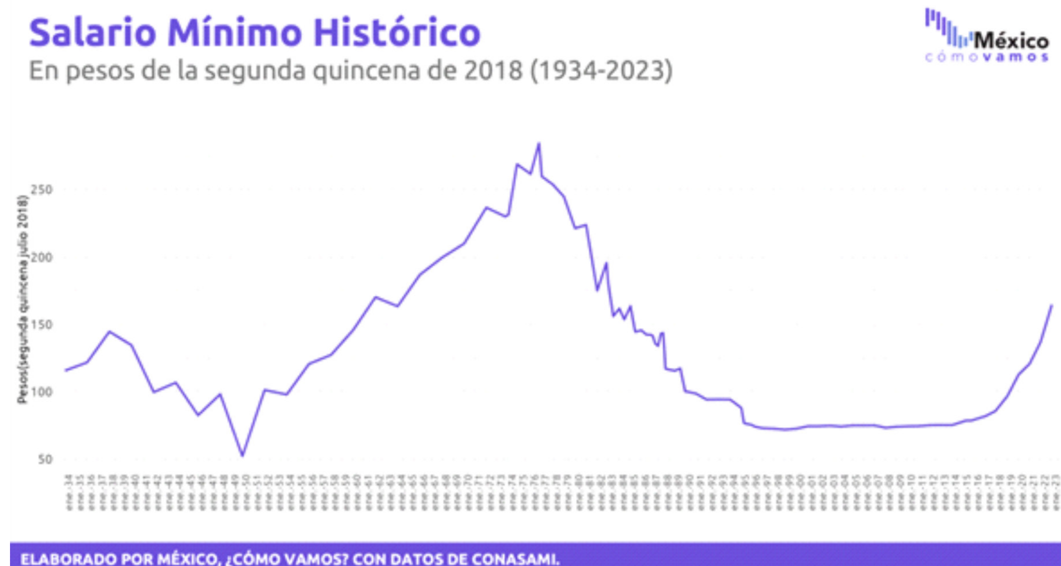
La gráfica es muy elocuente. La cresta de un "primer ciclo" se da en 1936, a partir de entonces el salario real disminuye tendencialmente hasta 1950, ¡el mínimo en 90 años! En 1951 inicia la fase ascendente de un nuevo ciclo, que dura hasta "1976 cuando se da el mayor salario real de la historia de México (por cierto, después de una fase inflacionaria)".

A partir de 1977 inicia la fase descendente de una nueva onda larga. Los aumentos eventuales no implican un cambio de tendencia, inicia un larguísimo declive que dura hasta 1997. Se acostumbra indicar que las disminuciones en el salario real están asociadas a las crisis económicas y que son resultado de ellas; en realidad no es cierto, "se asocian a **la gestión** político-económica de las crisis y las recuperaciones". A la gestión de esas crisis, porque después de ellas la economía puede crecer, los indicadores se estabilizan o vuelven a aumentar, pero la tendencia decreciente de los salarios no. Ese es un dato insoslayable: el PIB crece, las ganancias crecen, sobre todo las de los bancos, pero los salarios mínimos no.

En 1997 se interrumpe la tendencia decreciente, a un nivel bajísimo. De hecho, "el segundo nivel más bajo en casi cien años, y ese nivel se mantiene durante **20** años más". La larga depresión del salario mínimo real es evidente en la gráfica. Sobra decir, otra vez, que en ese mismo tiempo la economía creció, no a tasas considerables, solo alrededor del 2.5% anual, pero creció.[31] Los salarios reales

[31] Diana López Hernández (2018). "Evolución de la economía mexicana en el periodo 1990-2017 y opciones de política para el crecimiento". En *Economía Informa*, UNAM, No. 413 , noviembre-diciembre.

de los más pobres no: se estancaron en una prolongadísima trampa gestionada por los gobiernos neo-liberales, a través de la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos.



Segundo ejemplo: la dramática reducción del salario real de los maestros estatales de Jalisco, 1970-2000

Entremos en materia con el salario magisterial. Desgraciadamente todavía no contamos con una serie larga como la de los salarios mínimos así que hay que proceder por aproximaciones; podemos acercarnos a través de una variable local normalizada gracias al trabajo de Silvia Ayala Rubio sobre los salarios reales del magisterio estatal de Jalisco, de 1970 a 2000.[32]

La información fue reconstruida por la autora a partir de fuentes originales, sobre profesores estatales de primaria titulados y no titulados, durante más de treinta años. Los resultados para los primeros se consignan en el siguiente cuadro, los hemos re-organizado en tres columnas para destacar las tendencias de la larga onda estudiada:

[32] Silvia Ayala Rubio (2009). "Salarios 1970- 2000: el caso de los profesores de educación primaria del estado de Jalisco". Ponencia en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa | área 9: historia e historiografía de la educación , 21-25 noviembre.

Salario real de maestros y maestras estatales de Jalisco 1970-2000
Año base 2007

AÑO	MAESTRO DE PRIMARIA NORMALISTA TITULADO	AÑO	MAESTRO DE PRIMARIA NORMALISTA TITULADO	AÑO	MAESTRO DE PRIMARIA NORMALISTA TITULADO
1970	6,625.50	1977	7,062.03	1992	3,022.12
1971	6,955.90	1978	6,824.59	1993	3,434.51
1972	6,520.09	1979	6,574.96	1994	4,750.09
1973	6,183.22	1980	6,695.36	1995	3,971.14
1974	6,099.05	1981	7,463.30	1996	3,553.58
1975	6,821.87	1982	6,370.40	1997	3,910.75
1976	**9,129.63**	1983	4,389.85	1998	4,198.93
		1984	3,513.24	1999	4,293.69
		1985	3,050.78	2000	**4,585.64**
		1986	3,240.70		
		1987	**2,305.15**		
		1988	2,461.22		
		1989	3,147.53		
		1990	2,521.70		
		1991	2,615.98		

Fuente: Silvia Ayala Rubio.

En la segunda columna se encuentran los datos de una fase ascendente, que inicia en 1970, aunque se puede presumir razonablemente que viene desde antes, con disminuciones marginales entre 1972 a 1974, años de gran inflación ciertamente; se recupera y crece en 1975 y da un salto considerable, de alrededor del 30%, en 1976. Otra vez, como en los salarios mínimos, "el mayor salario real del período considerado". El salario magisterial de ese año fue $9,129.63.

El dato más revelador, sin embargo, se encuentra en la 4ª columna, inicia una fase descendente, de hecho, abismal: de 1977 a 1987 el salario de las maestras y maestros estatales de Jalisco "perdió poco más del 75% de su capacidad adquisitiva", es decir, empezaron a sobrevivir con poco más de la cuarta parte de lo que podían comprar en 1976.

Después de recuperaciones inestables, en el año 2000 el salario real representaba apenas el 50% del nivel que tuvo en "¡1976! y más o menos el mismo que tuvo después de la crisis de 1982".

Para ponerlo en perspectiva, en los años que van de 1980 al año 2000, el Producto Interno Bruto (PIB) real de Jalisco creció alrededor del 63%,[33] el salario de los maestros y maestras no; por el contrario, "disminuyó alrededor del 32%".

Tercer ejemplo: las percepciones de los maestros de primaria en la Ciudad de México, 2005-2022

Esta es otra aproximación a los salarios reales de los maestros y maestras de primaria en la Ciudad de México de 2005 a 2022. La información fue recuperada de los Catálogos y Tabuladores del personal docente de educación básica elaborados por la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México. Corresponde únicamente al código E0280, maestro de grupo de primaria, nivel salarial 07, con jornada de 25 horas y diferentes estratos de CM. [34]

Los tabuladores tienen vigencia al 1 de enero de cada año; para convertirlos a precios constantes de la segunda quincena del mes de julio de 2018 utilizamos el INPC del INEGI para enero de cada año.[35]

---

[33] ILEG, Serie histórica Jalisco: 1980-2000.
[34] Se pueden encontrar en la página de la AEFCdMx. Véase, por ejemplo, el de 2023, en: https://www.aefcm.gob.mx/info_dga/remuneraciones/archivos-2023/13-CATALOGO-TABULADOR-DOCENTES-BASICA-2023.pdf
[35] https://www.inegi.org.mx/programas/npc/2018/

Percepciones de maestros de primaria Cd. México 2005-2022
Pesos de la segunda quincena de julio de 2018

AÑO	SUELDO BASE	CARRERA MAGISTERIAL A	CARRERA MAGISTERIAL B	CARRERA MAGISTERIAL C	CARRERA MAGISTERIAL D	CARRERA MAGISTERIAL E
2005	7,343.22	9,987.14	13,383.36	17,664.67	22,611.23	28,871.87
2006	7,546.20	10,263.12	13,752.39	18,153.14	23,252.72	29,742.16
2007	7,949.46	10,811.51	14,487.21	19,123.10	24,477.81	31,331.33
2008	8,049.12	10,947.05	14,668.71	19,335.35	24,784.70	31,724.18
2009	7,967.89	10,836.57	14,520.73	19,167.39	24,534.49	31,403.89
2010	8,031.70	10,923.36	14,637.01	19,320.81	24,730.94	31,654.93
2011	8,096.30	11,011.21	14,754.68	19,370.01	24,925.79	27,930.56
2012	8,123.05	11,046.91	14,802.53	19,539.32	25,010.59	32,013.34
2013	8,176.10	11,153.36	14,945.17	19,721.41	25,252.38	32,322.41
2014	8,183.17	11,129.33	14,912.97	19,685.07	25,197.14	32,252.10
2015	8,256.46	11,229.02	15,046.55	19,861.44	25,422.63	32,541.04
2016	8,328.43	11,225.50	14,946.07	19,638.68	25,058.85	29,758.61
2017	8,231.30	10,997.76	14,550.59	19,031.62	24,207.43	30,832.05
2018	8,142.02	10,762.73	14,129.31	18,374.94	23,278.82	29,555.42
2019	8,148.20	10,659.55	13,884.76	17,952.58	22,651.10	28,664.22
2020	8,085.24	10,495.23	13,590.29	17,493.95	22,002.86	27,773.91
2021	8,179.91	10,549.77	13,570.12	17,379.65	21,779.79	27,411.63
2022	8,305.41	10,499.45	13,317.15	16,871.00	20,975.68	26,228.91
2023	8,159.89	10,052.11	12,805.11	16,099.06	19,903.72	24,773.39

Fuente: elaboración propia a partir del Catálogo y tabulador AEFCM y el Índice nacional de precios al consumidor del INEGI.

Esta información, aunque sea inicial todavía, perfila algunas tendencias importantes. En primer lugar, lo que podríamos denominar la relativa estabilidad de los salarios. Pasar de un sueldo base de $7,343.00 en 2005 a $8,159.00 casi veinte años después, no es un gran logro, representa poco más del 10%.

En segundo lugar, el comportamiento de las percepciones totales para los diferentes niveles de CM no es homogéneo. Con excepción del nivel sin CM, que tuvo ganancias marginales, todos los niveles disminuyeron sus ingresos totales en el mismo período; a mayor nivel, mayor pérdida, es una tendencia observable desde 2016, después de la desaparición de CM y su conversión en un estímulo fijo, pero de manera más acusada en los últimos tres años.

En tercer lugar, el mayor nivel salarial se alcanzó en 2016 para el estrato sin CM y 2015 con CM; desde entonces las disminuciones han sido permanentes. En el caso del primero, más notorias de 2020 a la fecha, pero con recuperaciones coyunturales en 2022, que regresó a los niveles de diez años antes; en el caso del segundo, incluso menores a las de 2005.

En otras palabras: "el nivel salarial actual es el mismo que había en 2010"; o sea, se perdieron los avances logrados -que tampoco eran muchos- en una década. Y de ninguna manera se han acercado a los máximos históricos logrados en el primer lustro de los años setenta; peor aún, no se observa ningún programa que reconozca esta realidad y se proponga revertirla, como si se ve en las gráficas de los salarios mínimos generales.

A menos, por supuesto, que alguien tenga otros datos; porque estos no son propios de un gobierno que propuso la revaloración social del magisterio.

LA AUTONOMIA PROFESIONAL O CÓMO LEGITIMAR LA SUPER EXPLOTACIÓN

Lucía Rivera Ferreiro
Roberto González Villarreal
Marcelino Guerra Mendoza

En el actual Plan de Estudios 2022 (PE-22) se destaca la autonomía profesional como una de las cuestiones más novedosas. Hay quienes consideran que implica un cambio importante ya que, en lugar de trabajar con un currículo nacional preestablecido hasta el más mínimo detalle, lo que se está proponiendo es que los, las y les docentes vayan más allá de definir aspectos meramente didácticos. "Todos estos cambios se envuelven en una promesa largamente acariciada por cualquier profesional: la autonomía en el ejercicio de la profesión".[36]

Cabe preguntarse: ¿antes de la existencia de este nuevo plan, el magisterio no contaba con autonomía?, ¿es posible ejercerla en un trabajo hiper regulado como es el de los docentes?, ¿qué decisiones pueden tomar sin ser influidos por otros?

El propósito de este texto es mostrar qué nuevas tareas y actividades se han derivado del proceso de cambio curricular en marcha, en qué condiciones las han realizado los docentes, qué repercusiones han tenido en el aumento de las cargas de trabajo para los docentes.

El supuesto de partida es que la autonomía profesional, al igual que la autonomía de gestión de las escuelas y la autonomía curricular planteada en el Modelo Educativo 2017, es un término que sirve para ocultar el exceso de trabajo no pagado que tanto ésta, como las anteriores reformas, han traído consigo.

[36] Leslie Serna Hernández (3 de julio de 2023). *El Plan 2022: navegar entre la incertidumbre y la autonomía profesional docente*, en: https://www.educacionfutura.org/el-plan-2022-navegar-entre-la-incertidumbre-y-la-autonomia-profesional-docente/

A manera de recordatorio, comenzamos por ubicar que la autonomía ha sido llevada y traída desde hace bastante tiempo, primero aplicada a la gestión y luego al currículum, presentes en las reformas educativas del año 2000 al 2016.

Enseguida se describe cómo se entiende la autonomía profesional en el nuevo PE-22 para después examinar sus nuevas tareas y actividades, así como las condiciones en las que la docencia ha tenido que responder a esos requerimientos emanados de la fase de conocimiento y apropiación del nuevo plan, como les ha llamado la SEP a todas las acciones instrumentadas durante el ciclo escolar 2022-2023.

Cerramos con un conjunto de consideraciones críticas respecto al contrasentido que representa proponer una reforma curricular que pretende enfrentar el problema de las desigualdades y de toda forma de opresión social, sin considerar aquéllas que aquejan a los propios docentes, empezando por la super-explotación provocada por el propio sistema educativo.

Autonomía de gestión y autonomía curricular

Desde hace varias décadas venimos escuchando hablar de la autonomía de gestión de las escuelas, en un contexto de recortes presupuestales, plantillas de personal, entre otros.



La autonomía de gestión de la escuela fue presentada como una novedad en los compromisos políticos del "Pacto por México" a fines del 2012. Al año siguiente atestiguamos la veloz aprobación de una reforma constitucional que elevó la autonomía de gestión a rango constitucional; meses después se incorporó también en la Ley General de Educación sin exponer los fundamentos de semejante decisión.

En el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018, se presentaron los propósitos, contenidos y estrategias para intervenir en la escuela basados en un conjunto de afirmaciones carentes de sustento. Por ejemplo, que la escuela padecía de una congestión de iniciativas y demandas -sin precisar cuáles- que por sí sola no podía resolver y una comunidad escolar desprovista de apoyos, mecanismos, sistemas y recursos para facilitar su labor educativa.

La autonomía de gestión se enfocó en tres aspectos sustantivos de la vida escolar:

a. Los medios y condiciones de trabajo de los docentes y directivos, bajo el supuesto de que esto traerá consigo la estabilidad y previsibilidad necesarias para producir una educación de calidad.
b. La responsabilidad de los padres de familia para atender problemas de operación como el pago de servicios básicos –agua, luz–, descomposturas y/o carencias materiales. Al mismo tiempo, les confirió amplias atribuciones de vigilancia sobre los maestros, de nuevo bajo el argumento de que la educación es tarea de todos y exige una participación responsable.
c. La participación de la sociedad civil, es decir, la injerencia de grupos y agentes externos en las escuelas públicas, la mayoría ligados a sectores empresariales que persiguen fines de lucro.[37]

Contrariamente a lo que muchos suponían, el concepto fue despojado de su significado emancipador y democratizador de la vida escolar. En su lugar, se afianzó una pedagogía empresarial con acciones tales como la aplicación de

---

[37] Cfr. Lucía Rivera (2016). "Autonomía de gestión de las escuelas: la ilusión del poder de decisión", en *Blog Distancia por Tiempos*. Nexos, enero 13 de 2016, en: https://educacion.nexos.com.mx/autonomia-de-gestion-de-las-escuelas-la-ilusion-del-poder-de-decision/

la prueba Stallying, propuesta por el Banco Mundial para regular el tiempo de trabajo de los docentes, reducir tiempos muertos y aumentar el dedicado exclusivamente a la enseñanza en el aula. De igual manera, se promovió la participación de los padres para dar mantenimiento a las escuelas y proveerlas de los insumos necesarios, y al mismo tiempo, asegurar la rendición de cuentas, lo que se tradujo en un incremento de la vigilancia sobre el trabajo de los docentes.

Supuestamente, la autonomía de gestión desplegada en los tres aspectos arriba mencionados contribuiría a mejorar el nivel de logro de los aprendizajes; el modo de demostrar fehacientemente que la calidad mejoraba, serían los resultados obtenidos en las evaluaciones estandarizadas y el acopio de evidencias por parte de los docentes.[38]

Nada más lejos de la realidad; hoy sabemos que los resultados de las evaluaciones continuaron siendo igual de bajos, la autonomía de gestión tal como fue entendida e instrumentada, no mejoró la calidad de la educación. Lo que sí consiguió fue incrementar las cargas de trabajo de los docentes; la rendición de cuentas asociada a la autonomía de gestión se tradujo en la elaboración de múltiples reportes e informes sobre diversos asuntos solicitados por distintas instancias dentro y fuera de las escuelas. El yugo de las evidencias sentó sus reales, la sobrecarga administrativa fue creciendo aún más; el daño estaba hecho.

Hacia el final del sexenio de Peña Nieto, la SEP publicó en el DOF lo que denominó Nuevo Modelo Educativo (NME), un nuevo plan de estudios para la educación básica, recientemente derogado. Dicho modelo propuso como uno de sus elementos centrales, la autonomía curricular, integrada a su vez por cinco ámbitos.

1. Ampliar la formación académica: estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio; lenguaje y comunicación, con taller de escritura creativa, inglés y debates; taller de matemáticas; taller de tecnología y taller de exploración de condiciones del medio y cambio climático.

---

[38] Lucía Rivera Ferreiro, Roberto González Villarreal (2016). "Autonomía de gestión de la escuela. Las señales del isomorfismo empresarial" en *Revista Voces de la Educación*. Vol. 1, Núm. 2, en:
https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/26

2. Potenciar el desarrollo personal y social: ligas deportivas, orquestas escolares y talleres de teatro, danza, pintura y convivencia escolar.
3. Nuevos contenidos relevantes: educación financiera, programación y robótica y emprendimiento.
4. Conocimientos regionales, con microhistoria: taller de tecnología y artesanías locales, cultivo, hortalizas y plantas medicinales de la localidad, educación ambiental contextualizada y lenguas originarias.
5. Proyecto de impacto social: con limpieza de basura, potabilización del agua, cuidado de la salud, huertos y elaboración de composta y herbolaria.[39]

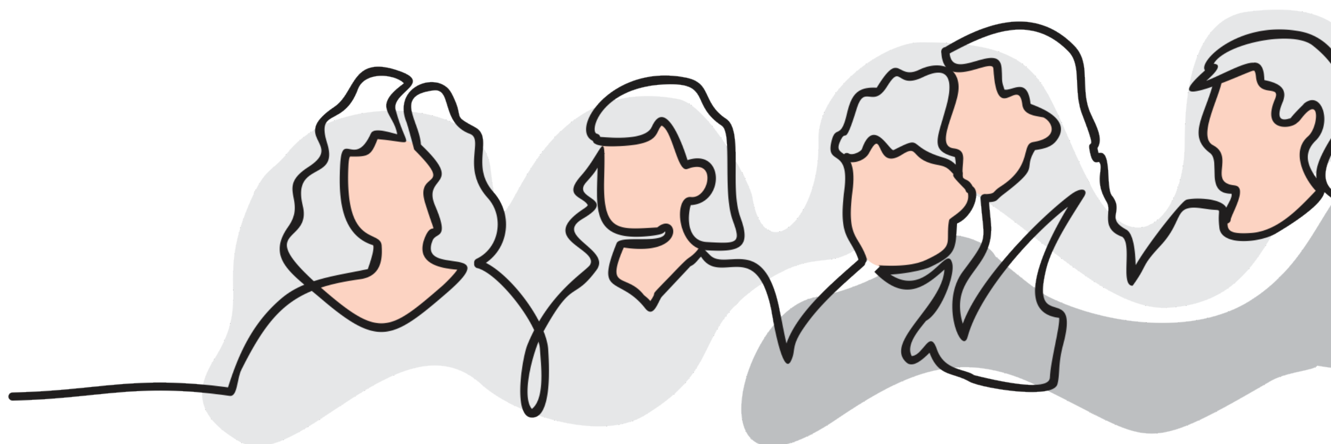
La traducción operativa de la autonomía curricular en las escuelas fueron los llamados clubes, una modalidad de trabajo que, si bien duró poco tiempo, dejó secuelas importantes en las escuelas. Por ejemplo, docentes que por años habían impartido talleres se vieron literalmente empujados a cambiar su materia de trabajo si querían mantener el empleo; entonces se ocuparon de los clubes. También hubo escuelas que introdujeron cambios en la distribución de las horas de la jornada escolar y en el uso de los espacios.

Tanto la autonomía de gestión como la autonomía curricular vinculadas a la rendición de cuentas detonaron el incremento de nuevas actividades y, por tanto, mayores cargas de trabajo. Así mismo, institucionalizaron el acopio de evidencias por parte de unos docentes cada vez más presionados para demostrar ante los padres, las autoridades escolares y diversas instancias del sistema educativo, que sí trabajan y producen.

La autonomía profesional según la SEP de la 4T

En el PE-22, la autonomía profesional se entiende como "un ´ejercicio crítico´ que practican maestras y maestros durante los procesos educativos, en diálogo constante con las y los estudiantes para decidir los alcances y limitaciones de sus acciones pedagógicas dentro y fuera de la escuela. Su autonomía les permite

[39] SEP (2017). La autonomía curricular en el Nuevo Modelo Educativo. 25 de agosto, en: https://www.gob.mx/sep/documentos/la-autonomia-curricular-en-el-nuevo-modelo-educativo#:~:text=La%20Autonom%C3%ADa%20Curricular%20se%20aplicar%C3%A1,que%20cada%20plantel%20tenga%20disponibles



una lectura permanente de la realidad para redefinir su enseñanza, planeación y evaluación…”.[40]

A manera de complemento, en uno de los varios videos que ha grabado la SEP como material de apoyo para difundir la reforma en curso, la autonomía profesional es definida como la “libertad” que tienen maestras y maestros “para decidir sobre su práctica” docente en el aula, intercambiar experiencias con otros docentes y con la comunidad. Al reconocer el papel central de los docentes en todo proceso de transformación educativa, la autonomía profesional significa apropiarse del plan y programas de estudio y rediseñarlos de acuerdo con el contexto y necesidades de las y los estudiantes.

Entre las acciones esenciales de la autonomía profesional, dice la SEP, destacan: “Dialogar” permanentemente con otras maestras y maestros, alumnas y alumnos y con la comunidad; “adaptar” mediante la planificación el diseño de situaciones y actividades de aprendizaje; “orientar” las acciones pedagógicas adecuando el currículo a las necesidades condiciones ritmos y estilos de aprendizaje de “la persona” y su contexto social; “acompañar” a alumnas y alumnos en el proceso de aprendizaje, motivándolos y formándolos con miras a mejorar sus condiciones de vida personal y comunitaria; “enseñar” bajo una perspectiva crítica, inclusiva, intercultural y humanista, propiciando el pensamiento crítico y el reconocimiento de la interculturalidad a partir de

[40] SEP (2022). *Plan de Estudios*. P. 60.



los campos formativos y ejes articuladores del plan y programas de estudio; "formar" seres humanos reflexivos capaces de transformar su realidad para gozar de una vida plena y propiciar una sociedad más igualitaria y democrática.

La voz en *off* del video, termina afirmando que la autonomía profesional es posible y necesaria en un currículo deliberativo como el propuesto, en el que se cuestiona, se dialoga y se reflexiona sobre la realidad existente, la mejora inmediata y a largo plazo de la humanidad.[41]

En un sentido similar, Mejoredu reitera que los docentes son fundamentales para una atención educativa pertinente, pero añade otros elementos al definir la autonomía profesional como la "facultad de los colectivos docentes" para tomar decisiones relativas a contextualizar, jerarquizar y ordenar los contenidos nacionales, incluir contenidos locales de acuerdo con los intereses, habilidades y necesidades de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Para promover la autonomía profesional "individual y colectiva", Mejoredu considera necesario que en los "colectivos escolares" se fortalezca la identidad profesional de los docentes como agentes de transformación social; se generen "espacios para la reflexión constante" sobre la práctica docente y la identificación de aquellos aspectos en los que requiere mejorar; "se revisen críticamente las decisiones" que se toman en relación con qué, cómo y para qué

[41] SEP (2022). Autonomía profesional y curricular. 26 de julio, en: https://www.youtube.com/watch?v=e07lzIweGyM

de la enseñanza y el aprendizaje; "se promueva el diálogo y el trabajo conjunto" para la construcción de una cultura de colaboración y la toma de decisiones; "se reconozca la riqueza de la diversidad" de los estudiantes, familias y docentes para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje; se coloque la "formación integral y el aprendizaje de los estudiantes al centro" de la acción educativa; "se asuma la formación docente como un compromiso y responsabilidad colectiva". Concluye diciendo que la autonomía profesional de los docentes "…requiere de compromiso, confianza y decisión de las autoridades educativas estatales para generar condiciones de participación, colaboración, acompañamiento y respeto a las decisiones de los colectivos en cada escuela y plantel".[42]

Frente a estos planteamientos tan genéricos como prescriptivos, en los que nunca se dice qué condiciones mínimas son necesarias para ejercer la autonomía profesional docente y qué le corresponde hacer a las autoridades para crearlas, no pocos docentes reaccionan con escepticismo.

Y no es para menos, considerando los "retos" que esta reforma ha traído consigo: una narrativa distinta, nuevos elementos curriculares -perfil de egreso, ejes articuladores, fases, campos, programas sintéticos, evaluación formativa- que es necesario contextualizar y luego articular mediante un proceso de co-diseño, con base en un programa sintético desarrollado por fases, no por grados, a través de en un programa analítico que nunca antes habían tenido que diseñar, para finalmente pasar a la planeación didáctica.

En las escuelas ¿qué autonomía ejercen los docentes?

El nuevo Marco Curricular y PE-22 surgió en un momento en el que los docentes se encontraban tratando de reencauzar el trabajo presencial, ubicando y recuperando a sus alumnos, aplicando evaluaciones diagnósticas, desarrollando estrategias para atender el rezago, entre otros. De pronto, el sistema determinó que las prioridades serían otras.

---

[42] Mejoredu (2023). La autonomía profesional en tiempos de cambio curricular. 12 de julio, en:
https://www.mejoredu.gob.mx/entre-docentes/el-cambio-para-la-mejora-educativa/la-autonomia-profesional-en-tiempos-de-cambio-curricular

Durante todo el ciclo escolar 2022-2023, todas las reuniones de CT y los Talleres de formación continua se enfocaron en el nuevo plan, como si el resto de las tareas y asuntos escolares hubiesen desaparecido. La realidad es que durante todo el ciclo escolar les, las y los maestros se involucraron en la fase de conocimiento y apropiación del nuevo plan, sin dejar de realizar todo eso que desde hace tiempo desarrollan, ese cúmulo de tareas y actividades descritas en el primer capítulo, que no han hecho sino intensificar todavía más el trabajo docente y extenderlo fuera de la jornada laboral pagada, en condiciones precarias, sin los materiales necesarios, atendiendo a grupos numerosos, con una cantidad de alumnos que no caben en un aula, so pena de extrañamientos y notas malas si no cumplen, provocando un agotamiento crónico que no desaparece durante el breve receso escolar, que no vacaciones.

Colofón. Resistencias al cambio, ¿zona de confort o rechazo razonable?

Como hemos planteado en reiteradas ocasiones, toda reforma es un proceso que atraviesa por diferentes etapas, inicia con la definición de los problemas a atender, continúa con la formulación de soluciones, la adopción de políticas nuevas y el impulso al cambio institucional.



En estos procesos, los docentes son enaltecidos como figuras clave de cambio, pero al mismo tiempo son severamente juzgados; en la larga lista de lugares comunes, se dice que resisten a cambiar, no son lo suficientemente “competentes”, son holgazanes, no quieren salir de su zona de confort.

Casi nunca las resistencias se asocian a rechazos razonables, ya sea porque los cambios pretendidos son demasiado radicales, les exigen hacer cambios fundamentales en su rutina diaria sin que a cambio dispongan de tiempo y espacios específicos para discutir y mejorar su comprensión sobre las nuevas propuestas, mucho menos de recursos compensatorios, apoyos adicionales o modificaciones administrativas que eliminen o trasladen determinadas tareas a otras instancias fuera de las escuelas.

Así que no es de extrañar que los, las y les maestros, ante una iniciativa de reforma curricular que busca combatir las desigualdades y toda forma de opresión, terminen fundiendo lo nuevo con lo viejo, en función de ahorrar tiempo, esfuerzo y recursos, porque la lógica institucional de la super-explotación, con la intensificación y extensión de la jornada, no cambia, aumenta cada vez más.

Viene al caso recuperar a Castoriadis,[43] quien cuestiona abiertamente la idea, ampliamente extendida por cierto, sobre la autonomía como una forma de libertad sin responsabilidad alguna hacia los otros, desprovista de vínculos, desligada de toda responsabilidad con los otros. En contraparte, plantea la idea de la autonomía como libertad de tener y expresar nuevas ideas, así como de replantearlas si son erróneas o insuficientes, y de este modo ejercer la libertad como posibilidad de decidir. Desde esta perspectiva, no existe autonomía al margen de las acciones y relaciones con los demás.

En este sentido, y para estar a tono con el fundamento político pedagógico del nuevo PE-22, vienen al caso las reflexiones de Freire:[44] “el educador es un sujeto inacabado que se va transformado día con día en su hacer cotidiano”. Esto demanda estar informado, con capacidad para generar nuevas ideas, con libertad de pensamiento para decidir e incluso para ejercer sus derechos;

---

[43] Cornelius Castoriadis (2007). *Democracia y relativismo. Debate con el MAUSS*. Madrid: Trotta. Pp.75-76.
[44] Paulo Freire (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

coinciden en que la autonomía implica ser capaz de pensar por uno mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta puntos de vista diferentes al propio para emprender acciones que conciernen a todos,[45] intercambiando puntos de vista con otras personas y tratando de coordinarlos con los propios, lo cual exige descentrarse y pensar en perspectivas ajenas a las de uno mismo.

¿Pueden hacer esto los docentes cuando su trabajo está hiper-regulado con orientaciones, guías, agendas preestablecidas y normas de todo tipo? ¿Hasta dónde llega o cuáles son los límites del margen de decisión y actuación de las, los y les docentes dentro de un sistema educativo heteronormativo, caracterizado por la obediencia y el sometimiento a una larga cadena de autoridades que desde fuera, desconociendo los contextos y realidades concretas de las escuelas, determinan lo que debe hacerse, el tiempo en que hay que hacerlo y los productos a entregar para demostrar que se ha cumplido?

¿Cómo cultivar y fortalecer la autonomía como libertad de decidir junto con los otros, cuando todo está normado y la respuesta habitual del sistema ante problemas graves como la violencia, es emitir más normas y más reglas?

Los cambios educativos son difíciles de procesar siempre, más aún cuando se pretende oponer a narrativas dominantes como la calidad asociada al máximo logro de aprendizaje, una concepción educativa radicalmente distinta. Se requiere de un proceso de apropiación bastante largo, más allá de lo que unos talleres intensivos sobrepuestos a unas acartonadas reuniones de CT permiten hacer.

Para una transformación de la envergadura pretendida no sólo hace falta tiempo, también condiciones materiales de trabajo adecuadas, espacios para pensar, debatir, reflexionar y proponer, sin los apuros, las urgencias ni la inmediatez de la operación diaria. Y esta es precisamente la parte más débil y cuestionable del proceso de transformación que pretende la Nueva Escuela Mexicana con el Plan de Estudios 2022.

[45] Amelia Molina, Gerardo Ramos y José Antonio Sáenz (2017). "Autonomía en la práctica de los docentes de secundaria". XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE, en:
https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2719.pdf

Vale la pena recordar lo anotado por Rockwell y Páez:[46] la autonomía real no puede estar condicionada a evaluaciones y trámites burocráticos que ocupen espacios y tiempos ajenos a la esencia del trabajo docente, que es la enseñanza. Requiere de colectivos y redes de docentes que colaboren estrechamente entre ellos. Esta cooperación no se logra con medidas impositivas, requiere además de espacios de autoformación y de intercambio, involucra procesos que toman años, pero a la larga permiten construir equipos y redes de colaboración en torno a proyectos pedagógicos.

Lo que ha sucedido con la autonomía de gestión y la autonomía curricular no tiene nada que ver con estos planteamientos. El concepto de autonomía, comúnmente asociado a un discurso crítico y a una postura emancipadora, fue dotado por las políticas educativas gubernamentales de un significado instrumental que derivó en todo lo contrario: un mayor control del trabajo de los docentes en las aulas, así como un incremento de responsabilidades y tareas mediante la llamada rendición de cuentas.

No podemos dejar de pensar en que, al igual que lo ocurrido en el pasado reciente, el significado de la autonomía profesional que hoy propone la NEM, se enfila por el mismo derrotero. La autonomía profesional es el eufemismo utilizado para renovar la vocación como sacrificio, ocultando el conjunto de dispositivos de disciplinamiento laboral que han llevado a los docentes a trabajar cada vez más dentro y fuera de la jornada laboral pagada.

---

[46] Elsie Rockwell y Juan Páez Cárdenas (2023). "La gestión pedagógica: entre reformas educativas y la necesaria autonomía de los maestros". En Salvador Camacho Sandoval (coordinador). *La Lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio.* México: Universidad de Aguascalientes. Pp. 107-132, en: https://somehide.org/wp-content/uploads/2023/04/camacho-2018-completo.pdf

EL MALESTAR EN LA CULTURA MAGISTERIAL: ANGUSTIA Y MELANCOLÍA

Norberto Soto Sánchez

En esta parte nos enfocaremos a hablar de los efectos psicoafectivos que imprimen las condiciones laborales actuales que les son impuestas al magisterio tras el regreso a las aulas después de la pandemia de Covid-19.

Ya se ha hablado de todo el universo de labores que tienen que llevar a cabo las, los y les profesores de educación básica. Toda esa carga de trabajo pedagógico y administrativo. Trabajo que excede con mucho a lo que se hace al interior de las escuelas. Trabajo que excede la jornada laboral. Trabajo que ocupa cada vez más el tiempo de la vida docente.

Tras la pandemia de Covid-19, y bajo el argumento de "recuperar clases", el calendario escolar (2021-2022) sufrió modificaciones: los días laborales para profesores y personal de apoyo pasaron de ser 205 a 225.[47] En el caso de alumnas y alumnos, el aumento fue de 190 a 200 días. La medida pretendió hacer frente al rezago educativo.

Después de dos años en que el mundo fue azotado por el nuevo coronavirus, la amplia mayoría de docentes, al igual que trabajadores y sectores populares, sintieron la aguda incertidumbre de no saber si saldrían con vida de este momento de la historia humana. No saber, es decir, la angustia. A eso se le sumó otra incertidumbre: cómo y con qué llevar a cabo su labor con los requerimientos del Programa Aprende en Casa.

---

[47] Sulem Estrada (2021). "Magisterio. Más carga laboral y menos descanso: la 'revalorización' de la 4T". 15 de diciembre. En *La Izquierda Diario*, en: https://www.laizquierdadiario.mx/Mas-carga-laboral-y-menos-descanso-la-revalorizacion-de-la-4T



Encararon como pudieron el desafío impuesto por las autoridades educativas: con sus propios recursos y los de las familias. Grupos de "Face", grupos de "Whats" donde llegaba la señal de internet. Visitas a padres de familia con las medidas sanitarias necesarias en lugares donde no se tenía acceso a dichos recursos. Un ir y venir. Un trabajo que se volvió cada vez más invasivo en su vida.

Tras el regreso a clases, el panorama que dejaba la pandemia era el de miles de muertos en el país. A eso se le sumó condiciones laborales cada vez peores. El nuevo ciclo escolar inició con desacuerdos pues fueron aumentados los días laborales y hasta las vacaciones para el alumnado fueron reducidas.

Las, los y les profes que han estado frente a grupo saben muy bien que las necesidades de niñas, niños y adolescentes son muchas y hasta personalizadas; no aprenden igual. Con el rezago educativo ahora tenían la responsabilidad de solucionar un problema mayúsculo: lograr que las y los estudiantes aprendieran lo que no habían aprendido –o habían aprendido deficientemente- durante los dos últimos años.

En el ciclo escolar, tras la cuarentena, el desgaste fue mayor. Además de la elaboración de planes individualizados para hacer frente al rezago educativo debieron hacer adecuaciones curriculares, cumplir con carga administrativa y dar clase con cubre bocas en jornadas de hasta 9 horas de clase.

Esto no es todo. Algunas escuelas establecieron un modelo híbrido, lo cual obligó a laborar con dos modalidades. O sea, planificar doble. Esto les requirió idear más material didáctico, llevar a cabo juntas de trabajo en modalidad virtual y evaluar con distintos mecanismos. En resumen, trabajar más.

Las autoridades educativas lanzaron el llamado de volver a las aulas minimizando los efectos de la entonces nueva variante B.1.1.529 del SARS-CoV-2[48] y se llegó, incluso, a limitar la obtención de licencias médicas. Las y los alumnos que no estaban vacunados fueron dejados a su suerte. Muchos docentes, además del duelo que estaban sufriendo por la pérdida de familiares y amigos, tenían que vivir la angustia de la posibilidad de la muerte de sus estudiantes.

Van algunos datos: El Movimiento Nacional por un Regreso Seguro a las Escuelas señaló en enero de 2022 que a mediados de dicho mes se había roto un récord de contagios de Covid-19 en el país, con más de 60 mil 552 casos reportados en 24 horas. Se trataba de una cuarta ola en pleno ascenso.

Las protestas del sector magisterial en torno a la falta de condiciones óptimas para volver a clases fueron ignoradas por las autoridades de la SEP.

Además, el regreso a las aulas vino acompañado de las ya permanentes consignas de hacer más cosas y de mejor manera con menos recursos; es decir, de la continuidad de los criterios de eficacia y eficiencia, típicos de la lógica capitalista que garantiza el incremento de ganancias a los empresarios.

Dichos criterios, extrapolados al ámbito educativo, se traducen en una mayor carga de labores administrativas para las, los y les maestros y en trabajo fuera del horario laboral -inclúyase aquí también, por ejemplo, los cursos de capacitación para obtener aumentos salariales a través del Sistema de Carrera-.

Aún con este difícil panorama, desde el discurso oficial del Gobierno Federal se buscó difundir la idea de que el magisterio era un sector privilegiado y que los

---

[48] "Movimiento por un Regreso Seguro a Clases invita a conferencia de prensa en la SEP", *La Izquierda Diario*, 19 de enero de 2022, en: https://www.laizquierdadiario.mx/Movimiento-por-un-Regreso-Seguro-a-Clases-invita-a-conferencia-de-prensa-en-la-SEP

docentes, aún frente a la situación de abuso a sus derechos laborales, debían aceptar "con agradecimiento" lo que les era impuesto.

Todo este escenario chocaba totalmente con el discurso del presidente Andrés Manuel López Obrador, para quien, desde su campaña en 2018, supuestamente era un asunto prioritario la revalorización del magisterio. Además, el hoy mandatario prometía no dejar "ni una coma" de la reforma educativa de Peña Nieto. No solo se quedaron un montón de comas, se conservó una gran parte de la dimensión evaluativa de la misma.

Lo único que desapareció de la propuesta "peñanietista" fue la evaluación para la permanencia, quedando intactas las evaluaciones para el ingreso, promoción y reconocimiento… siguen siendo constantes y permanentes a lo largo de la vida laboral docente.

Estos ímpetus evaluativos han sido impulsados desde hace muchos años, teniendo de fondo, en el imaginario colectivo, las representaciones del docente flojo, incompetente, irresponsable, faltista, entre otros. Estas ideas se han construido mediante un trabajo ideológico continuo de sectores empresariales que han buscado privatizar a la educación pública en México sexenio tras sexenio.

Uno de los recursos emblemáticos de esta operación ideológica fue el tristemente célebre "documental" llamado *De panzazo*,[49] dirigido por Juan Carlos Rulfo y Carlos Loret de Mola, el cual mostraba deliberadamente un panorama educativo raquítico donde se responsabilizaba a las, los y les maestros de un fracaso educativo que era definido como tal con base en los resultados de los exámenes PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, en inglés sería *Programme for International Student Assessment*, de ahí sus siglas), dicho programa proviene de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, instancia internacional plenamente identificada como una de las principales impulsoras de políticas neoliberales a nivel mundial.

[49] Hugo Hernández (2011). "¡De panzazo!" En *Letras Libres*, 29 de noviembre, en: https://letraslibres.com/cine-tv/de-panzazo/

Así, el profesorado pasaba a ser etiquetado por parte de las mismas instancias y personajes que se han dedicado a golpear a la educación pública en el país, tachándolos de ser los principales responsables del fracaso educativo.

Pero esta idea y representación de un fracaso educativo, que es producto de la supuesta poca capacidad del profesorado o de su presunta irresponsabilidad, no es nueva. La desvalorización del magisterio es de larga data. Prueba de ello es que en 1992 -pleno sexenio de Carlos Salinas de Gortari- aconteció la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB), el cual incluía, en uno de sus ejes, la "revalorización de la función magisterial",[50] y del cual se desprendían algunas estrategias como la actualización y superación del magisterio en ejercicio o el programa emergente de actualización, entre otras.

A las y los docentes se le responsabilizó del fracaso de un sistema educativo que está deteriorado estructuralmente, en condiciones laborales cada vez más precarias y difíciles y, frente a la desvalorización de la que ha sido objeto y que se desprende de ello, se le anuncia una "revalorización" que solo se lograría en función de que lleve a cabo más actividades administrativas: cursos, actualizaciones, reportes, y más. Las cuales, por supuesto, no eran remuneradas.

Como bien menciona Escobar "Desde entonces (1992) hasta ahora, la revalorización ha sido una promesa reiterada. Pareciera que mientras más se nombra, se invoca el recrudecimiento en las condiciones laborales de los docentes".

Así, el fantasma de la responsabilidad del fracaso y el rezago educativo tras la pandemia, se posa nuevamente sobre el profesorado con lo que le es inherente: la desvalorización del magisterio.

Anteriormente se mencionaba la queja social. La queja. Una queja que la sociedad de alguna manera dirige a docentes: "mejoren la educación", "capacítense", "actualícense", "impartan una educación de calidad" (cualquier cosa que quiera decir calidad). ¿Qué es una queja? Un psicoanalista nos diría que es una

[50] Marlene Escobar (2023). "La revalorización docente, una quimera, Insurgencia Magisterial". En Insurgencia Magisterial, 31 de mayo, en: https://insurgenciamagisterial.com/la-revalorizacion-docente-una-quimera/

modalidad de una demanda[51] que se dirige a otro. Una demanda muy particular. La demanda de solución a un problema, a un sufrimiento.

La sociedad demanda al magisterio que solucione el rezago educativo y la falta de "calidad" en la educación pública mexicana. El Estado, por su parte, habla de una revalorización docente que, como se ha dicho, desde los 90 viene acompañada de mayor carga laboral. Se habla de práctica docente para resumir lo que profesores hacen en las aulas y la escuela. Es decir, se limita a lo que se hace dentro de las paredes de los recintos escolares.

No obstante, es más pertinente hablar de proceso de trabajo docente, el cual se conforma por "… el conjunto de tareas y actividades cuya extensión va más allá del acto de enseñar en las aulas, dadas las responsabilidades que, de manera creciente, se les han adjudicado como parte de su trabajo regular, y requieren cada vez de mayor especialidad, especificidad y, por ende, más tiempo para su realización"[52] y de las cuales la mayor parte no es remunerada. Tras la pandemia, este proceso de trabajo se ha recrudecido y el no llevarlas a cabo les puede traer una sanción tan grave como la pérdida del empleo.

A la par que se recrudece la queja social por la mejora de la educación, también lo hace el proceso de trabajo docente.

Esto ha generado un estado de estrés y angustia permanente. ¿Qué es el estrés? La Organización Mundial de la Salud[53] lo define como un estado de preocupación o tensión mental generado por una situación difícil y está íntimamente ligado a la angustia. ¿Qué es la angustia? Similar al miedo, la angustia[54] es una señal en el yo para el sujeto de que existe una inminencia de quedar en estado de desamparo y que, a su vez, genera un estado de expectativa. La angustia se

[51] Escuela de la Orientación Lacaniana. "Quejas del síntoma-satisfacción del fantasma". XVIII Jornadas Nacionales de Carteles. 26 de septiembre del 2009, en: https://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=el_cartel&SubSec=jornadas&File=jornadas/anteriores/018.html#:~:text=La%20queja%20se%20refiere%2alpadecimiento,alguna%20implicaci%C3%B3n%20en%20el%20mismo
[52] Marlene Escobar. "La revaloración docente…"
[53] Organización Mundial de la Salud (2023). *¿Qué es el estrés?*, en: https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/stress
[54] Jacques Lacan (2012). *Seminario 10, La angustia*. Editorial Paidós: Argentina.

distingue del miedo en que para este último la señal de peligro emana de un objeto o situación específica, bien identificada, focalizada. En la angustia no se sabe de dónde emanará el peligro -no hay una situación u objeto en específico que desencadene la señal de peligro, sin embargo, se tiene la certeza de la inminencia del mismo. El profesorado está angustiado porque no sabe con qué ocurrencia administrativa saldrán las autoridades educativas, pero saben bien que eventualmente sucederán, su experiencia se lo dice, se lo asegura, no deja a duda; cualquiera que esta ocurrencia sea, de no cumplirla, podrán ser despedidos.

Alguien ajeno al mundo magisterial podría preguntar "¿Maestras sobreexplotadas?, ¿esos que descansan fines de semana y tienen vacaciones tres veces al año?". Dichos cuestionamientos parten de la operación ideológica mencionada anteriormente: pintar al magisterio como "flojo, caprichoso, incompetente, grillero…", a la vez que se invisibilizan las condiciones estructurales del deterioro del sistema educativo y las condiciones de precarización laboral cada vez más agudas que tienen que enfrentar.

Detrás de la violencia desplegada contra las protestas magisteriales, como la del desalojo del Zócalo de la Ciudad de México el viernes 13 de septiembre de 2013 y la masacre de Nochixtlán el 19 de junio de 2016 -ambas en el contexto de la lucha contra la reforma educativa peñanietista-, no pudieron ocurrir sin ese trabajo ideológico-mediático al que nos hemos referido.

La irrupción de esta violencia no hace otra cosa que mostrar un inconsciente a cielo abierto, es decir, relaciones de dominación que la mayor parte del tiempo existen, pero que se presentan de forma velada, disimulada: en episodios como estos se muestran, en cambio, la crudeza de todo su esplendor. Y los medios de comunicación tradicionales expresaron, con júbilo "¡Por fin se hizo justicia!, ¡por fin esos pseudo maestros se van a poner a trabajar!", o, como diría Claudio X González: "que se les aplique el estado de derecho a esos pinches delincuentes (en alusión a docentes de la CNTE) que están organizados para delinquir y para traficar con el futuro de los niños".[55]

---

[55] "Las organizaciones de maestros están integradas por criminales […] ¡Son unos pinches delincuentes!": Claudio X. González, 15 de mayo de 2023, en: https://julioastillero.com/video-las-organizaciones-de-maestros-estan-integradas-por-criminales-son-unos-pinches-delincuentes-claudio-x-gonzalez-redaccion-astillero-informa/

Ahora bien, la angustia a su vez puede ir acompañada de melancolía, entendida ésta como una tristeza que paraliza, una desazón profundamente dolida, una resignación.[56]

La acumulación de angustia y melancolía deviene a partir de mandatos administrativos súbitos, pero no inesperados; no se sabe qué, no se sabe exactamente cuándo, pero se sabe que vendrá, se sabe que sucederá; sí, y también las resonancias de las quejas sociales que son dejadas caer en la y el docente y no sobre una dimensión estructural que produce las fallas del sistema de educación pública en México, que precariza las condiciones laborales en las escuelas, llevándose entre las patas a maestras y maestros.

Ese estado subjetivo no se va a curar con terapia. No hay terapia que haga desaparecer el malestar que produce una cultura de injusticia laboral que le ha sido impuesta al magisterio: el malestar docente es el malestar en la cultura magisterial. Y no hay antídoto más eficaz contra la angustia y la melancolía que la acción, la acción política, la acción para cambiar las condiciones de vida y el mundo que nos rodea. No se necesita terapia, se necesita luchar políticamente para lograr la justicia laboral, económica y social que el magisterio merece. ¡Agotados, pero no melancólicos!, ¡agotados, pero no vencidos!



[56] Sigmund Freud (1984). *Duelo y Melancolía*. Obras Completas tomo XIV (1914-1916). Amorrortu Editores: Argentina.

Conclusiones: la super explotación docente es el fundamento del sistema educativo nacional

El magisterio de educación básica ha enfrentado dos grandes tendencias durante los últimos treinta años: por una parte, la multiplicación de sus responsabilidades, funciones y tareas, sin alterar sustantivamente sus formas de contratación laboral y su tiempo de trabajo; por la otra la disminución histórica de su salario y sus ingresos reales.

Este es el contenido esencial de la noción de super-explotación de la fuerza de trabajo magisterial. Esto es lo que hemos mostrado en este texto. No se trata de incidencias, cuestiones coyunturales o desgracias asociadas a fenómenos "naturales" -como dicen que fue la pandemia- o derivas de crisis económicas y políticas -como tratan de eludir la cuestión-, se trata de modalidades de gestión del Sistema Educativo Nacional y de las relaciones laborales con los, les y las maestras de México. Más aún: se trata de una condición estructural de la educación en nuestro país.

Aquí hemos mostrado la situación en las escuelas primarias públicas; en el sistema educativo privado las condiciones seguramente son peores. La conclusión es insoportable: **la super-explotación docente es el fundamento del sistema educativo nacional.**

Tras el malestar docente, tras las denuncias de la sobre-carga administrativa, tras los paros magisteriales, tras marchas y manifestaciones, se encuentra una realidad insoportable: grupos abarrotados, tareas y más tareas durante la jornada laboral, hasta reducir o eliminar los tiempos de holgura entre actividades y los tiempos de atención a clases y estudiantes, todo eso que hemos llamado la intensificación de la jornada laboral; y, al mismo tiempo, la necesidad de efectuar tareas, de realizar trabajos, de comprometerse con acciones fuera de la jornada laboral, "hasta conformar otra jornada efectuada pero no reconocida" y menos aún pagada, pero indispensable para que la reconocida sea posible,

en los hechos equivale a una extensión de la jornada laboral docente, un sobretiempo de trabajo indispensable pero no facturado.

Si esto se hiciera en las fábricas sería tiempo extra o alargamiento de la jornada laboral, pero como se hace en las escuelas, en una actividad que no produce bienes materiales sino inmateriales, en un trabajo considerado como servicio público, se eufemiza con conceptos edulcorados; antes era el apostolado docente, después la vocación magisterial, ahora es peor, porque pretende ser una dádiva más, una gracia concedida, una técnica para incrementar la productividad docente y volver a las maestras más comprometidas y super-explotadas.

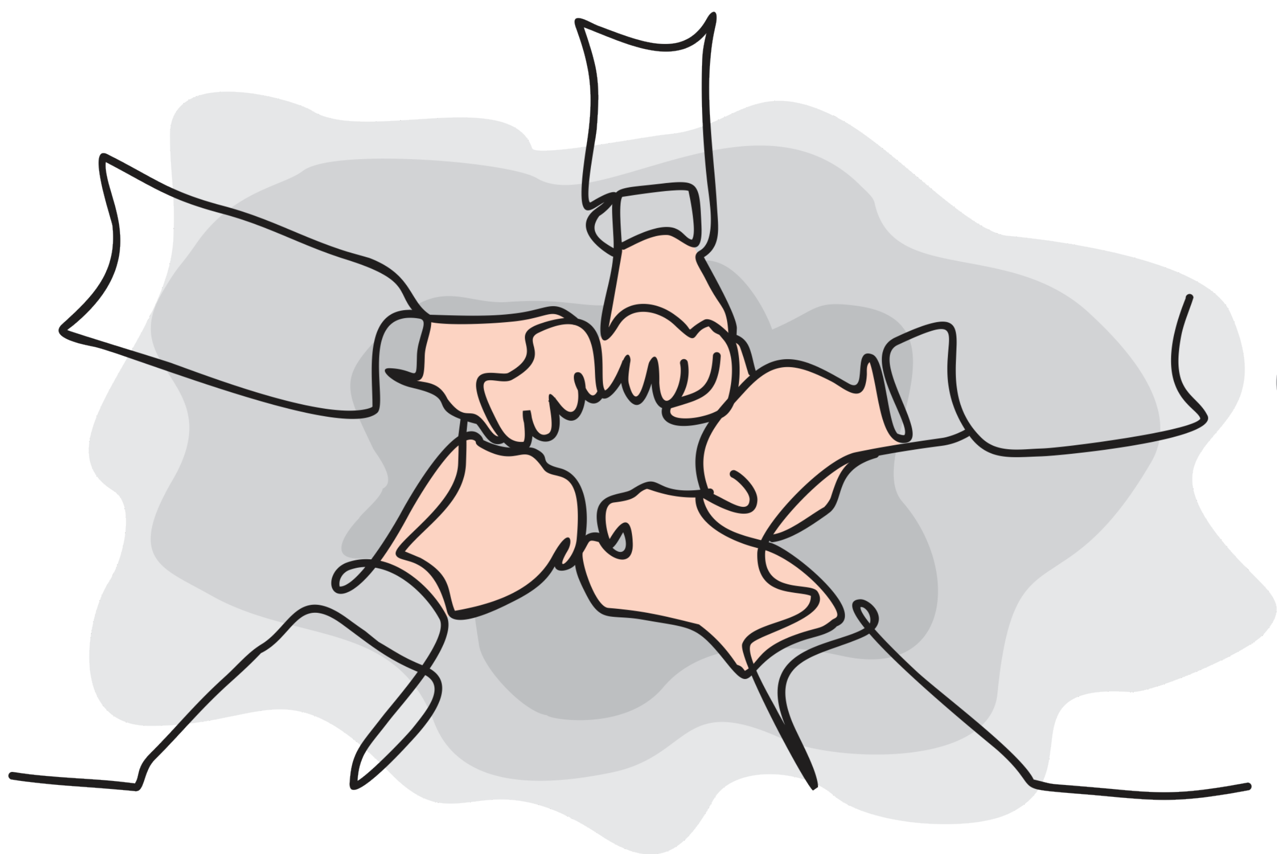
La llamada "autonomía profesional" ya tenía antecedentes en la autonomía de gestión, otra de las técnicas de la gobernanza neo-liberal que institucionalizaba prácticamente la responsabilidad de docentes y padres de familia en la gestión de la infraestructura escolar, pero ahora es más profunda, pues forma parte de los procesos de subjetivación del nuevo Plan de Estudios de Educación Básica 2022.

La Nueva Escuela Mexicana demanda que los, les y las maestras no solo continúen siendo super-explotadas, como sucede desde hace muchísimos años, sino que lo normalicen y acepten como algo consustancial a la docencia, como parte de las estructuras ocupacionales vigentes. La "gracia concedida" de la autonomía profesional se traduce en el co-diseño, las contextualizaciones, los programas analíticos y el trabajo en comunidad, o sea, en más trabajo.

Paradoja cruel: mientras la Nueva Escuela Mexicana dice luchar contra las distintas formas de exclusión, desigualdad y opresión, el magisterio nacional se encuentra super-explotado; peor aún: requiere alargar la jornada laboral sin reconocerlo, sin pagarlo, sin modificar ni las "estructuras ocupacionales vigentes", ni las formas de contratación, ni la recuperación de los salarios reales drásticamente disminuidos desde hace muchísimos años.

Más trabajo, menos salario, menos tiempo libre, más preocupaciones, más actividades, más responsabilidades: esa es la realidad de los, les y las maestras de México. A esto habría que agregar los problemas causados por todo eso en su salud, en su economía, en sus familias, en sus expectativas, en sus emociones, en sus afectos y deseos: en su vida.

¿No es tiempo de decir basta a todo esto? ¿No es tiempo ya de partir de esta realidad inaguantable, de nombrarla, de reconocerla, de tirar por la borda los conceptos, las categorías, las demandas y formas de protesta conocidas para emprender ahora una transformación educativa que parta de las condiciones reales de las, les y los maestros y no solo de las expectativas de los poderosos?



SOBRE LOS, LAS Y LES AUTORES

Alma Jessica Arciniega Soto. Licenciada en Pedagogía, Maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional y actualmente estudiante del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos en la UPN-Ajusco. Intereses de investigación: lesbiandad y diversidad familiar en contextos escolares.

Christian González Mejía. Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas (UNAM), Especialista en Género en Educación (UPN) Maestro en Comunicación (UNAM) y actualmente Doctorando en Política de los Procesos Socioeducativos (UPN). Profesor de educación media superior y superior en asignaturas vinculadas a la lengua y la literatura en la UNAM. Ha trabajado como redactor y corrector de estilo.

Lucía Rivera Ferreiro. Doctora en pedagogía. Profesora-investigadora del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Integrante de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales y del Sistema Nacional de Investigadores.

Marcelino Guerra Mendoza. Maestro en Política Pública Comparada. Profesor-investigador de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Integrante de la Asociación Iberoamericana de Docencia en Educación Superior

Marlene Escobar Hernández. Licenciada en Administración Educativa y Maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente se encuentra cursando estudios de Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos por la Universidad Pedagógica Nacional. Sus intereses de investigación se enfocan en la política educativa, en el trabajo docente y sus condiciones laborales.

Norberto Soto Sánchez. Psicólogo y Maestro en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Actualmente estudia el Doctorado en Política de los procesos Socioeducativos en la UPN-Ajusco. Interesado en temas de violencia política en educación superior.

Roberto González Villarreal. Doctor en economía. Profesor-investigador del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Miembro de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales y del Sistema Nacional de Investigadores.

Contacto:
labandadelxs3@gmail.com
https://www.facebook.com/labandadelxs3/
https://twitter.com/InsurreccionPed
https://insurreccionpedagogica.com/

LA SUPER-EXPLOTACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE
se terminó de editar en enero de 2024 en
Editorial Fray Bartolomé de Las Casas, A.C.
Pedro Moreno 7 Barrio de Santa Lucía 292950San Cristóbal de Las Casas,
Chiapas, México

Tels: 967 678 05 64 y 967 631 69 89
edfrayba@gmail.com
www.editorialfrayba.com.mx
www.editorialfrayba.blogspot.com

Publicación digital

Un calendario escolar interminable. Largas horas de preparación de clase. Actividades fuera del horario de trabajo. Reducción de los salarios reales. Revisión de exámenes. Planeación. Evidencias y más evidencias. Atención personalizada. Compra de materiales. A veces compra de comida para estudiantes. Talleres, reuniones y otra vez talleres. Sesiones con padres y madres de familia. Atención a los riesgos de violencia. Vigilancia y más vigilancia. Portafolios. Fiestas, despedidas y efemérides. Preparar decoraciones y festejos para la Navidad, día de la madre, día del estudiante, fiestas patrias, día de muertos, graduaciones. Calificar trabajos. Subir evidencias. Seguimiento de estudiantes. Periódicos murales. Reuniones. Programas analíticos. Proyectos de aula. Proyectos escolares. Proyectos comunitarios. Planeación didáctica. Desfiles. Consejos Técnicos. Convocatorias en sábados; más lo que se le vaya ocurriendo a la SEP en la semana, en el fin de semana o en vacaciones -que ya no son tales, sino recesos escolares.

Ese es el quehacer habitual de les, las y los maestros de educación básica en México. Es su pasmosa cotidianidad, conocida pero no reconocida, menos aún pagada. Al contrario, es muy frecuente que paguen de su bolsillo mejoras en la escuela, fiestas escolares, comida para sus estudiantes, entre tantas otras cosas.

